

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE
NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA.**

SUZANA ROSA DE ALMEIDA

**UMA ANÁLISE METALINGUÍSTICA SOBRE A ATIVIDADE DE
LINGUAGEM INFANTIL: OS MOVIMENTOS AJUSTÁVEIS DA
CRIANÇA NA CO-CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.**

**Guarulhos
2019**

SUZANA ROSA DE ALMEIDA

**UMA ANÁLISE METALINGUÍSTICA SOBRE A ATIVIDADE DE
LINGUAGEM INFANTIL: OS MOVIMENTOS AJUSTÁVEIS DA
CRIANÇA NA CO-CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Márcia Cristina Romero Lopes

**Guarulhos
2019**

Almeida, Suzana Rosa de

Uma análise metalinguística sobre a atividade de linguagem infantil: os movimentos ajustáveis da criança na co-construção de sentido – Guarulhos, 2019.

185 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2019.

Orientadora: Márcia Cristina Romero Lopes

Título em francês: Une analyse métalinguistique du langage enfantin: des mouvements ajustables de l'enfant dans la co-construction du sens.

1. Atividade de linguagem, 2. Criança, 3. Aquisição, 4. Enunciação,
5. Processo de co-construção de sentido I. Título.

SUZANA ROSA DE ALMEIDA

**UMA ANÁLISE METALINGUÍSTICA SOBRE A ATIVIDADE DE
LINGUAGEM INFANTIL: OS MOVIMENTOS AJUSTÁVEIS DA
CRIANÇA NA CO-CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.**

Tesede Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Márcia Cristina Romero Lopes

Aprovado em: _____ de _____ de 2019.

Prof^ª Dr^a Malory Leclère
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Prof^ª Dr^a Alessandra Del Ré
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Prof^ª Dr^a Rosângela Nogarini Hilário
Instituto Municipal Matonense de Ensino Superior (IMMES)

Prof^ª Dr^a Maria Lucia Claro Cristóvão
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Dedico, carinhosamente, a Olívia, que não só me permitiu construir reflexões sobre a linguagem da criança, mas também me proporcionou momentos genuínos de ludicidade e troca de sorrisos. Obrigada pela leveza e todo carinho!

Agradecimentos

Eu sempre acreditei no poder de transformação social da Educação. O mundo acadêmico é uma grande fonte de inspiração que alimenta, cada vez mais, os meus sonhos. Portanto, dedico a minha gratidão às pessoas que confiaram em mim e foram protagonistas, ao meu lado, nessa trajetória.

Agradeço primeiramente a DEUS, por, diariamente, guiar meus passos e por me nutrir de Fé e Coragem. “Eu te agradeço de todo o coração, meu Deus, vou dar glória ao teu nome para sempre” (Salmo 86: 12).

As minhas Mães Sebastiana e Célia e ao meu Pai Jazon (In memoriam), por me transmitirem o legado de força do Sertão, pelo apoio emocional/espiritual e por todas as orações que iluminam constantemente meus caminhos.

A Márcia Romero, minha orientadora, ofereço minha admiração e gratidão por todo apoio e atenção durante a construção deste trabalho. Obrigada por ter me apresentado pela primeira vez a língua francesa e, com ela, tantas pessoas especiais (Judith, Violaine, Malory, Ducard, Laurence, Anne, entre outras). Durante esses anos de parceria, agradeço imensamente por toda confiança, pelas oportunidades, pelo laço de amizade e afeição. Muito obrigada minha flor!

A Olívia, Vanessa, Marcus e Dona Vilma. Obrigada pela parceria, pelo acolhimento e pela participação.

As professoras da banca, de qualificação e defesa, preciso agradecê-las individualmente, pois cada uma contribuiu de maneira muito especial para a minha trajetória:

Profª Drª Alessandra Del Ré, obrigada pelas valorosas contribuições para esse trabalho. Além disso, agradeço a experiência de ter participado das filmagens que integram o banco de dados do grupo de pesquisa NALíngua que me permitiu ampliar o contato com a fala de crianças em aquisição.

A Prof^a Dr^a Malory Leclère, co-orientadora no Doutorado Sanduíche realizado na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, je la remercie sincèrement pour son accueil, sa gentillesse et les opportunités pendant mon séjour en France ainsi que les aides dans mon orientation qui ont contribué à la construction de nouveaux contours analytiques sur les données de la thèse.

Prof^a Dr^a Maria Lucia Claro Cristóvão, je remercie l'affection, la gentillesse, l'attention, les cours et les stratégies d'enseignement magiques qui ont redéfini mon expérience avec la langue française. Merci beaucoup ma chère!

Prof^a Dr^a Rosângela Nogarini Hilário agradeço o apoio, as colaborações na qualificação e as orientações metodológicas que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao meu noivo Félix, pelo companheirismo, pelo andar juntos diante dos desafios e das conquistas. Obrigada meu amor!

À CAPES, agradeço o recurso financeiro viabilizado pela Bolsa Capes Demanda Social bem como a Bolsa de Doutorado Sanduíche PDSE-20188014592, fundamentais para a realização desta pesquisa e para as experiências acadêmicas e culturais durante meu estágio no Exterior que me permitiram aperfeiçoar o processo de finalização da tese e ampliar o meu conhecimento na língua francesa.

À UNIFESP, pelas ricas experiências acadêmicas. É uma grande honra ter feito parte da comunidade UNIFESPIANA e realizar meu Doutorado em uma instituição na qual pude vivenciar grandes oportunidades.

As culiolianas: Thati, Beth, Vanessa, Jú, Soraia e Camili pela amizade que nos une e por tornarem minha jornada no Doutorado especial.

“Sonho. Deixa penetrar a raiz no centro de tua alma, aspira à seiva da fonte infinita de teu inconsciente e conserva teu verdor”.

Winnicott

RESUMO

Inscrito nos campos da Linguística da Enunciação e da Aquisição da Linguagem em articulação com a psicologia e a psicanálise, esse trabalho tem por objetivo contribuir para ampliar a compreensão sobre a atividade de linguagem vinculada ao processo de co-construção de sentidos na fala infantil. Para tanto, buscamos descrever o funcionamento da linguagem mediado pela análise das condutas de negociação de sentidos nas quais se verificam, nas interações, os movimentos de ajustamento intersubjetivo que ocasionam significações estabilizadas pelos enunciadorees nelas envolvidos. Como *corpus*, analisamos a fala de uma criança do sexo feminino (entre 3 e 4 anos de idade) interagindo com seus pais e com a pesquisadora nas rotinas diárias. Para a transcrição dos dados coletados em áudio e vídeo, utilizamos as ferramentas e formas de transcrição delimitadas pelo programa *CLAN* (Computerized Language Analysis). Destacamos, nas análises, os momentos em que, de um lado, a criança confere sentidos às expressões por ela utilizadas em seu discurso, de outro, seu interlocutor, ao tomar posição em relação aos sentidos que se veem atribuídos, desencadeia negociação e a consequente co-construção de sentidos por parte dos enunciadorees. O estudo dos movimentos de ajustamento intersubjetivo nos quais se observa o papel ativo da criança na estabilização e interpretação visa caracterizar o conjunto de procedimentos envolvidos nas sequências de negociação e co-construção dos sentidos e como tais procedimentos contribuem para a (re)afirmação de uma dada representação nocional. A análise toma como base teórico-metodológica os conceitos de níveis de representação e de atividade epilinguística da Teoria das Operações Enunciativas (CULIOLI, 1990; DUCARD, 2013; ROMERO, 2016), em diálogo com as contribuições da Psicologia, em particular a teoria da formação de conceitos na infância (VYGOSTKY, 2005) bem como a teoria de Freud (FREUD, 1912) sobre os aspectos inconscientes da atividade de linguagem. Os resultados obtidos mostram como a criança em aquisição elabora as diferentes noções em jogo se apoiando em uma dinâmica criativa-aventureira que lhe permite explorar de maneira singular a língua. Neste movimento, ela não só constrói uma nova palavra dando-lhe um significado como também é capaz de reconstruir esse significado através dos vários ajustes que levam a uma estabilização de sentido aceita pelos interlocutores envolvidos no processo.

Palavras-chave: Atividade de linguagem; Criança; Aquisição; Enunciação; Processo de co-construção de sentido.

RÉSUMÉ

Inscrit dans les domaines de la linguistique de l'énonciation et de l'acquisition du langage en articulation avec la psychologie et la psychanalyse, ce travail vise à contribuer à élargir la compréhension de l'activité du langage liée au processus de co-construction de sens dans le discours des enfants. Pour ce faire, nous cherchons à décrire le fonctionnement du langage par l'intermédiaire de l'analyse de la négociation de sens dans les interactions, dans lesquelles vérifient des mouvements d'ajustement intersubjectifs qui donnent lieu à des significations stabilisées par les énonciateurs impliqués. Comme corpus, nous avons analysé les discours produits par un enfant de sexe féminin (entre 3 et 4 ans) en interaction avec ses parents et avec la chercheuse dans des routines quotidiennes. Pour la transcription des données collectées en audio et vidéo, nous utilisons les outils et les formes de transcription du programme CLAN (Computerized Language Analysis). Nous soulignons, d'une part, les moments dans lesquels l'enfant confère un sens aux expressions qu'il utilise dans son discours, et, d'autre part, la réaction de son interlocuteur par rapport aux sens que l'enfant a attribué aux expressions. Ce processus déclenche la négociation et construction conséquente des significations de la part des énonciateurs. L'étude des mouvements d'ajustement dans lesquels on observe le rôle actif de l'enfant dans la stabilisation et l'interprétation vise à caractériser l'ensemble des procédures impliquées dans les séquences de négociation et de co-construction des sens et en quoi ces procédures contribuent à la (ré) affirmation d'une représentation notionnelle déterminée. L'analyse prend comme base théorico-méthodologique les concepts de niveaux de représentation et d'activité épilinguistique de la théorie des opérations énonciatives (CULIOLI, 1990; DUCARD, 2013; ROMERO, 2016) en dialogue avec les contributions de la psychologie, en particulier la théorie de la formation des concepts dans l'enfance (VYGOSTKY, 2005) ainsi que la théorie de Freud (1912) sur les aspects inconscients de l'activité du langage. Les résultats montrent comment l'enfant en cours d'acquisition élabore les différentes notions en jeu s'appuyant sur une dynamique créative et aventureuse lui permettant d'explorer le langage de manière unique. Dans ce mouvement, elle construit non seulement un nouveau mot lui donnant un sens, mais est capable de reconstruire ce sens grâce aux divers ajustements conduisant à une stabilisation du sens acceptée par les interlocuteurs impliqués dans le processus.

Mots-clés: Activité du langage, Enfant, Acquisition, Énonciation, Processus de construction du sens.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Breve percurso histórico sobre a Aquisição da Linguagem	22
1.1. Perspectivas teóricas no campo da aquisição da linguagem	24
1.1.1. Piaget e a aquisição da linguagem	28
1.1.2. Vygotsky e a aquisição da linguagem	34
1.1.3. Bruner e a aquisição da linguagem	36
1.1.4. Culioli e a aquisição da linguagem: uma perspectiva enunciativa	38
1.2. Configurações metodológicas no campo da aquisição de linguagem	45
Capítulo 2 – A Teoria das Operações Enunciativas: interfaces	48
2.1. O modelo epistemológico da Teoria das Operações Enunciativas	50
2.2. A Teoria das Operações Enunciativas e a Semântica	57
2.3. A Teoria das Operações Enunciativas e a Psicologia	60
2.4. A Teoria das Operações Enunciativas e a Psicanálise	63
Capítulo 3 – Reflexos da atividade de linguagem nos enunciados infantis	76
3.1. A aquisição do léxico pela criança	76
3.2. A formação de conceitos na infância	83
3.3. O falar da criança e os movimentos de ajustamento intersubjetivo	93
Capítulo 4 – Uma análise metalinguística da atividade de linguagem infantil	102
4.1. A constituição de uma análise metalinguística em aquisição da linguagem	103
4.2. Considerações éticas	104
4.3. Delineamento metodológico	104
4.3.1. Coleta dos dados	106
4.3.2. Organização e seleção dos dados analisados	107
4.3.3. Categorias de análise	108
4.4. Análise dos dados	109
4.5. A atividade de linguagem e a construção de sentido nos enunciados infantis	167
Conclusão	170
Referências bibliográficas	173

Introdução

Infância e linguagem remetem circularmente uma à outra; a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância.

Agamben

Seguindo os passos da criança no alvorecer da linguagem, deparamo-nos com diferentes olhares e uma trilha entre fronteiras, não apenas entre as áreas do saber, mas também entre as temáticas e os objetos de pesquisa. Talvez, por isso, as fronteiras do conhecimento enfrentem níveis diversos de complexidade nos estudos em aquisição, fato esse que representa muito mais do que apenas uma divisão de olhares e nos direciona à construção de um olhar interdisciplinar.

Apesar dos encontros e desencontros epistemológicos entre essas áreas, promover a articulação entre a psicologia e a linguística é uma conduta que sustenta nossos estudos em aquisição. Com efeito, a construção de um percurso interdisciplinar teve como ponto de partida a graduação, quando, com base na psicologia, o interesse em aprofundar o olhar sobre a linguagem da criança indicou a necessidade de aproximação com o conhecimento da linguística.

O interesse pela linguagem da criança nasceu da experiência de escuta inscrita no contexto clínico, lugar simbólico onde a fala infantil revela ecos inconscientes, histórias, singularidades e um constante processo de (re)construção de sentidos. O desejo de continuar a trilha em direção aos primeiros passos da criança na linguagem foi alimentado no mestrado, ao nos deslocarmos do contexto clínico para o ambiente familiar. O estudo realizado deu origem à dissertação “O brincar e seus tons: reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem”, sob a orientação da Professora Dr^a Márcia Romero, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A partir do mestrado, ampliamos o contato com a Linguística da Enunciação, especialmente por meio de estudos sobre a Teoria das Operações Enunciativas (TOE), desenvolvida pelo linguista francês Antoine Culioli.

O contato com a fala infantil resultou na busca por um aprofundamento reflexivo sobre os movimentos de ajustamentos relacionados à co-construção de sentidos nos enunciados da criança em aquisição. Concomitantemente a isso, a participação no

Grupo de Pesquisa Interdisciplinar NALingua¹ (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem) coordenado pela Professora Dr^a Alessandra Del Ré (UNESP/FCLAr – CNPq) e pela Professora Dr^a Márcia Romero (UNIFESP), vinculada à linha de pesquisa “Operações enunciativas e interações discursivas na aquisição e aprendizagem de línguas”, possibilitou a aproximação com o campo da Aquisição através da realização mensal de filmagens envolvendo diferentes crianças em contextos de interação familiar. Essas filmagens, aliadas ao aprofundamento teórico sobre a Teoria das Operações Enunciativas em diálogo com a psicologia e a psicanálise, estimularam questões que justificam a construção desta tese.

Neste sentido, destacamos como questões norteadoras: quais são os mecanismos de linguagem que caracterizam as sequências enunciativas de negociação e co-construção de sentidos na fala infantil? Como surge o processo de estabilização do sentido em elaboração guiado pelos movimentos de ajustamento intersubjetivo oriundos do jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico)? Como se caracterizam as práticas de reformulação e retomadas observadas nas interações entre a criança e seus interlocutores no caminho da co-construção de sentido?

Mobilizadas pelas questões apresentadas acima, iniciamos a trajetória na pesquisa em Aquisição quando fomos surpreendidas com a seguinte indagação: por que estudar a Aquisição da Linguagem se isso é tão natural no desenvolvimento da criança? Tal indagação trazia consigo, dentre outros aspectos, a concepção de linguagem enquanto um fenômeno natural, e, sendo assim concebida, restava-nos compreender as singularidades que caracterizam o processo de aquisição de cada criança.

Para ampliar essa discussão, podemos recorrer ao clássico caso de Vitor em *l'enfant sauvage de l'Aveyron*². Apesar de ser um caso complexo que divide opiniões, o caso de Vitor levanta questões importantes sobre a dimensão biopsicossocial inerente ao processo de aquisição da linguagem. Como assinalam Cordeiro e Antunes (2010), não há evidências para afirmar que Victor tenha nascido com algum tipo de deficiência.

¹Tal grupo é composto por uma equipe interdisciplinar, que reúne linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores, do Brasil, em colaboração com pesquisadores da França, e que se propõem a analisar um mesmo conjunto de dados, com recortes específicos dos objetos de análise, visando apreender o processo de constituição da criança enquanto sujeito falante, desde as primeiras vocalizações, elementos prosódicos, gestos, até a entrada na escrita. Trata-se de dados de crianças monolíngues e bilíngues, com perfil socioeconômico de classe média e classe média alta, registrados preferencialmente em ambiente familiar, naturalístico, com a presença dos pais. Ver (DEL RÉ, HILÁRIO, RODRIGUES, 2016, p. 2).

²No início do século XIX, em Aveyron (sul da França), foi encontrada uma criança de dez anos, que viveu de forma selvagem na natureza. O caso traz um debate sobre o peso do inato e do adquirido (Tradução nossa). Disponível em: Jerome Vermeulen. Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. <https://www.lepsychologue.be/articles/victor-enfant-sauvage.php>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

Contudo, quando foi encontrado, apresentava-se como uma criança muda, não surda, criada, provavelmente, longe da sociedade humana. O trabalho de intervenções pedagógicas realizado por Jean Marc-Gaspard Itard³ envolvendo Victor ratifica a importância da dimensão singular que caracteriza o processo de aquisição da linguagem considerando os aspectos sociais da interface entre a linguagem e a infância na constituição do homem como ser histórico e cultural (CORDEIRO, ANTUNES, 2010).

Essa premissa aproxima-nos do objeto central desta pesquisa e nos conduz à concepção de linguagem da qual partimos. Em conformidade com Lajonquière (2008), no homem há uma diferença entre a disposição biológica à linguagem e o vir a falar no interior de uma língua. O fato de ter mecanismos que o preparam para a aprendizagem da linguagem, transmitidos geneticamente de uma geração à outra, não é uma condição determinante, uma vez que essa predisposição se perde, como no caso de Victor, se a criança não for exposta à fala de um outro no tempo da plasticidade cerebral. Não se trata de uma justaposição da cultura sobre a natureza como comumente se pensa, mas de um entrelaçamento no seio mesmo da linguagem. “A linguagem humana possibilita a ressonância entre a natureza e a cultura e, assim, a produção de algo novo – o discurso” (LAJONQUIÈRE, 2008, p.13).

Desse modo, este trabalho não é fundamentado na tradicional visão biologicista de se pensar os fenômenos humanos. Nosso objetivo não é negar a importância da dimensão biológica, mas considerar que ela não é exclusiva no processo de aquisição da linguagem. Acreditamos que a aquisição não se configura como um ato natural, mas, sim, como uma construção de natureza processual cuja base elementar é a interação social.

A partir do exemplo de Victor, é possível construir reflexões importantes sobre o ser humano, inclusive no que se refere à aquisição da linguagem. O caso ilustra como a articulação entre a atividade de linguagem e o funcionamento da língua se constitui na intersecção entre o inato e o adquirido, de modo que o único atributo que podemos nomear como natural é a complexidade advinda do entrelaçamento entre o biológico, o social, o simbólico e o cultural que caracteriza a imersão da criança na lingua(gem). A linguagem apresentada como uma das competências humanas é, nas palavras de Bruner (1983, p. 17-18):

³Ver CORDEIRO, A.F.M. ANTUNES, M.A.M. A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6637/4211>. Acesso em 24 Abril 2019.

simultaneamente, biológica na origem e cultural nos meios pelos quais encontra expressão. Enquanto a capacidade para a ação inteligente tem profundas raízes biológicas e uma história evolutiva perceptível, o exercício dessa capacidade depende da apropriação pelo homem dos modos de atuação e de pensamento, que existem não nos seus genes, mas na sua cultura.

Em consonância com essas premissas, a aquisição da linguagem é um fenômeno que acontece de modo interligado com a aprendizagem da língua materna, sendo esse um processo complexo, pois as crianças aprendem a língua, em primeiro lugar, porque se esforçam. Neste contexto, não são raras às vezes em que, na interação com uma criança, lhe pedimos uma explicação sobre um enunciado por ela construído e que não conseguimos compreender o sentido. Em segundo lugar, porque, gradualmente, elas devem aprender a compartilhar o que elas e outras pessoas estão sentindo e pensando (BEE, BOYD, 2011).

Assim, compreendemos que os primeiros passos da criança na linguagem se constituem num movimento singular e integrado, o qual abrange diferentes vivências, trocas, vínculos e gestos interligados à apresentação das palavras e o uso das palavras como símbolos (WINNICOTT, 1983). Verificamos, neste movimento, um exercício muito maior do que a capacidade de aprender palavras novas, de produzir os sons da língua ou de fazer uso das regras gramaticais, e isso por constituir um itinerário que abrange o universo simbólico e abstrato próprio à língua.

Baseada em uma perspectiva enunciativa, a aquisição da linguagem é caracterizada como “uma *apreensão*, visto a criança, ao mesmo tempo em que se apropria da língua com o “outro”, ser apropriada pela *estrutura* da língua, em que cada ato de enunciação, ao inserir seu discurso no mundo, marca uma nova relação com a “língua” e com o outro” (SILVA, 2011, p. 92).

A fala da criança em aquisição é analisada pela autora considerando sua singularidade:

Embora possa prever determinadas operações como constitutivas de toda criança na estrutura da enunciação, tais como as operações de intersubjetividade e de referência, o modo como cada criança realiza os deslocamentos no interior dessas operações é particular, porque cada ato de aquisição da linguagem põe em cena a singularidade de cada sujeito na estrutura da enunciação, em que os sentidos e formas produzidas constituem-se no próprio ato (SILVA, 2011, p. 93).

O fenômeno da aquisição de linguagem traz com ele questionamentos – explícitos ou não – sobre a criança e a infância, termos conectados a uma rede reflexiva que abrange distintos campos teóricos, como a filosofia, a linguística, a psicologia e a psicanálise. Tais campos do conhecimento, por sua vez, ainda que demonstrem o compromisso com a elaboração de uma hipótese sobre a aquisição de linguagem, necessitam ampliar questões sobre o que é ser uma criança, de modo que a concepção sobre a infância não permaneça restrita a uma perspectiva cronológica (CASTRO, 2011).

Neste sentido, ressaltamos que a infância não deve ser considerada como uma substância psíquica pré-linguística, “só se pode ter uma infância no *après coup* enquanto perdida, isto é, quando não se é mais *infans*. A infância é efeito da expropriação operada pela linguagem na transformação da cria em sujeito” (LAJONQUIÈRE, 2008 p. 12).

O *infans*⁴ deixa de ser tal e se constitui como falante à medida que um outro lhe apresenta a palavra e, dessa forma, aponta a janela de um vasto universo linguístico. Neste processo, a língua não pode ser transmitida, no sentido de passagem, mas, sim, construída na interação. Nesta perspectiva, destacamos a importância do contexto no qual a criança está inserida durante o processo de imersão na língua. “Mesmo levando em conta a sua natureza heterogênea em relação à língua – a alteridade radical dessa última frente ao humano – não é menos verdade que é nela e por ela que a criança se constitui como sujeito” (CASTRO, 2011, p. 65).

Desse modo, acreditamos que é por meio dessa relação de alteridade, ou seja, do fato da apropriação de uma língua ser mediada pelo outro, que podemos conceber por um lado, a natureza heterogênea e, de outro, a singularidade que acompanha a imersão de cada criança na língua materna. A esse respeito, Pino (1993, p. 19) esclarece: “a consciência da própria subjetividade, nascida na oposição/reconhecimento do *outro* como um *não-eu*, permite ao *eu* distanciar-se do modelo, mas não liberar-se das marcas que ele deixou no *eu*, como signo agora na relação *eu-outro*”. É, portanto, a partir desse jogo dinâmico que buscamos refletir como a criança se constrói na língua e como a língua é por ela reconstruída.

⁴ A palavra *infans*, variante de infante, significa “*sem fala*”. Contudo, neste estudo, usamos a palavra *infans* em consonância com a visão winnicottiana, na qual ela é usada para se referir à criança muito nova (WINNICOTT, 1983, p. 41).

Estudar a aquisição requer enxergá-la como um ato singular que instaura a criança na linguagem, fenômeno humano que comporta regularidades e singularidades próprias de cada locutor quando se apropria da língua. Dessa maneira, “cada discurso enunciado pela criança na sincronia traz, simultaneamente, a diacronia, pois consideramos que é pela história de suas enunciações que ela se inscreve na estrutura da língua” (SILVA, 2009, p. 148). Do ponto de vista culioliano “somos todos diacrônicos, nós representamos algumas centenas de milhares de anos”⁵ (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 111).

Neste caso, a infância é constituída de movimentos que “transformam a pura língua pré-babélica em discurso humano, a natureza em história” (AGAMBEN, 2005, p. 76). A filosofia de Agamben (2005, p. 62) mostra que “como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência”. Daí o autor postular que “se não houvesse a experiência, se não houvesse uma infância do homem, certamente a língua seria um jogo, cuja verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais”. Portanto, a linguagem emerge como lugar em que a experiência deve tornar-se verdade.

Considerando os níveis de análise linguística, Agamben (2005), fundamentado em Benveniste (1976), mobiliza a reflexão entre dois universos conceituais diferentes, porém interligados: o semiótico e o semântico. Na leitura do autor:

O semiótico (o signo) dever ser reconhecido; o semântico (o discurso) deve ser compreendido. A diferença entre reconhecer e compreender remete a duas faculdades distintas do espírito; a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, por um lado, e a de perceber o significado de uma enunciação nova, por outro. O semiótico caracteriza-se como uma propriedade da língua, o semântico resulta de uma atividade do locutor que coloca em ação a língua (AGAMBEN, 2005, p. 67).

A imbricação entre o semiótico e o semântico na dimensão da língua envolve, para alguns autores (ROMERO-LOPES, 2000), uma relação de *integração*, *i.e.* “uma relação que deve ser entendida como dialética, [pois] mesmo se esta dialética não foi explicitamente pensada e exposta por Benveniste, [é certo que], a cada instante, é por ele delineada” (DE VOGÜÉ, 1992, p. 94 apud ROMERO-LOPES, 2000, p. 50).

⁵ Todas as traduções foram feitas por nós. Quando não, consta na referência bibliográfica o nome do tradutor.

Na realidade, é pelo fato de possuir uma infância, na qual não é sempre já falante, que torna possível ao homem romper com o mundo fechado do signo e transformar a língua em discurso, o semiótico em semântico. Ele precisa, portanto, expropriar-se da infância para constituir-se como sujeito da linguagem: o homem não pode entrar na língua como sistema de signos sem transformá-la radicalmente, sem constituí-la como discurso (AGAMBEN, 2005, p. 67-68).

Face ao exposto, o estudo da linguagem na infância permite conhecer o estatuto de sujeito da criança, revelando-se como um mundo de descobertas que mostra como cada criança é única, sendo único também seu movimento de apropriação e semantização da língua materna, nas mais diferentes esferas – cotidiana, lúdica, literária, artística e musical – que sustentam o processo de construções e reconstruções de sentidos, revelado nas interações com outros integrantes do contexto sociocultural onde está inserida. Concordamos, ainda, a esse respeito, ser a linguagem da criança “uma fonte rica de informações para que se possa compreender melhor a linguagem humana e seu funcionamento” (DEL RÉ, 2011, p. 1).

Ao nos aproximar do mundo subjetivo da criança, somos convocados a compreender o conceito de subjetividade, definido por Agamben (2005) como a capacidade do locutor de pôr-se como um *ego*, que não pode ser de modo algum definida por meio de um sentimento mudo. Esta subjetividade, mobilizada tanto pela fenomenologia como pela psicologia, evoca a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. “É este o fundamento da subjetividade que se determina através do estatuto linguístico da pessoa. A linguagem é organizada de modo a permitir a cada locutor apropriar-se da inteira língua designando-se como *eu*” (AGAMBEN, 2005, p. 56).

No campo da psicologia, são muitas as vertentes teóricas que buscam conhecer os aspectos subjetivos da linguagem na infância. Neste trabalho, enfatizamos as contribuições da psicanálise. A história da psicanálise retrata a infância como uma de suas características memoráveis. Cenas, acontecimentos e lembranças referentes aos primeiros anos de vida dos sujeitos estão presentes nos escritos freudianos desde os seus primórdios. É a especificidade da elaboração teórica em torno deste período da vida humana e, conseqüentemente, o modo próprio como a escuta psicanalítica acolhe os relatos de seus pacientes em relação aos seus primeiros anos de vida que caracteriza a interface entre a linguagem e a infância na psicanálise (ZAVARONI, VIANA, CELES, 2007).

A fala humana é construída na infância. Os misteriosos e infinitos laços existentes entre a linguagem e o inconsciente inspiraram Freud a construir a teoria psicanalítica. Suas hipóteses e descobertas permitiram à psicanálise lançar luz sobre o lugar da infância na constituição histórica do homem, incluindo o nascimento da linguagem, dos desejos, das fantasias infantis, das estruturas de pensamento e emoções que permeiam a criança em processo de formação.

Em *“Totem e Tabu e outros trabalhos”*, Freud (1913/1914) revela importantes premissas sobre a relação entre a origem da vida mental dos adultos e a infância, enfatizando o velho ditado: “a criança é o pai do homem” (p. 185). A partir de teorizações e análises, ele constatou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta, apontando também as transformações e ressignificações que ocorrem neste processo. Nas palavras freudianas, “na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem. Pode-se dizer que a psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem” (FREUD, 1913/1914, p. 185). Assim, a perspectiva psicanalista, ao abrir as janelas simbólicas da fala, aproximando-se tanto de sua dimensão consciente quanto das manifestações inconscientes, contribuiu amplamente para os estudos sobre a linguagem da criança.

A fala infantil é também um objeto de estudo da linguística, que, assim como a psicologia, se veste de diferentes lentes teóricas. Nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva enunciativa de análise vinculada à Teoria das Operações Enunciativas, buscando compreender a dinâmica da atividade de linguagem que sustenta o processo de construção de sentido na fala infantil.

O estudo pautado no referencial culioliano busca evidenciar não só a relação da criança com o funcionamento da língua(gem) e suas possíveis regularidades, mas também agrega a análise sobre os movimentos ajustáveis construídos pela criança na interação com um interlocutor, em especial quando ela reformula expressões e enunciados, práticas comumente observadas em condutas de negociação e co-construção de sentidos.

Neste caso, adotamos uma concepção diferenciada de sentido das unidades linguísticas, uma vez que sua natureza semântica, de caráter relacional e não substancial, revela a necessidade de ajustamentos intersubjetivos para que os sentidos se elaborem e se estabilizem enunciativamente. Desse modo, a premissa que sustenta este trabalho é a de ser a interação discursiva e social fundamental para a criança apreender a

língua enquanto laço social e simbólico⁶, sendo papel do outro e do meio desencadear condutas reflexivas que permitam à criança (re)construir o raciocínio inerente ao processo de pôr em uso a língua, atividade necessária para a própria constituição da cognição e sua afirmação como sujeito ativo.

Ancorada na atividade de linguagem, a criança vai explorando o sistema abstrato que compõe e fundamenta a língua e, gradualmente, (re)constrói sentido neste sistema. Como já apontado, a concepção de sentido por nós adotada e à qual voltaremos no decorrer do trabalho, é de natureza relacional e não conteudista, uma vez que as definições em termos de conteúdo entram em confronto com a dinâmica inerente à atividade de linguagem e não têm como dar conta dos mecanismos que permitem à criança (re)construir sentidos.

Sobre a estruturação deste trabalho, é pertinente considerar ainda dois apontamentos. O primeiro consiste no fato de que como cientista da linguagem e das línguas, Culioli reconheceu a importância do olhar interdisciplinar ao afirmar que a linguagem não é um objeto de estudo exclusivo da linguística. Dessa forma, o princípio da interdisciplinaridade⁷ se inscreve no pensamento culioliano e o faz dialogar com outras áreas do conhecimento como a psicologia e a psicanálise⁸. O segundo diz respeito ao fato de que tanto Culioli quanto Freud não abordaram especificamente a aquisição da linguagem nas suas teorias.

Portanto, sem perder de vista as especificidades de análise de cada autor sobre a atividade de linguagem da criança, esta tese representa uma tentativa de delimitar possíveis contribuições destes autores para o campo da aquisição. Embora Culioli e Freud partam de campos científicos diferentes, podemos estabelecer um diálogo entre eles. Nesta perspectiva, linguista e psicanalista contribuem para a compreensão de como ocorre a construção da significação na fala infantil. Esse movimento de aproximação entre os autores não significa, contudo, que os conceitos por eles abordados se identifiquem.

⁶ Ao empregar “encontrar a língua”, compartilhamos da bonita reflexão feita por Silva (2009, p. 144): “[...] desde o balbúcio da criança, alguém toma essa produção como um dizer. [...] Assim, entendemos que, para adquirir linguagem, a criança necessita de um “outro” que a torne *sujeito* dessa aquisição. Através desse “outro”, inicia um longo caminho para encontrar a língua, enquanto laço social e simbólico, o que lhe permitirá viver, pois, com Benveniste (1989, p. 222), acreditamos que *bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver*”.

⁷ O conceito de interdisciplinaridade é definido como o “o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a uma certa reciprocidade no intercâmbio levando a um enriquecimento mútuo (CHAVES, 1998 p.5).

⁸ Em suas reflexões sobre a atividade de linguagem, Culioli estabelece ricos diálogos com o psicanalista Sigmund Freud. Ver Culioli e Normand (2005).

O ponto de convergência entre eles revela-se no exercício da análise sobre os aspectos não conscientes da atividade de linguagem e nas teorizações que buscam resgatar o universo das representações mentais e suas relações com as produções linguísticas. Ademais, as duas teorias concordam com o fato de que só se alcança o sentido quando este se encontra circunstancialmente estabilizado nestas produções, o que aponta seu caráter flexível, resultado de diferentes articulações entre o sujeito e a atividade de lingua(gem).

Sobre a organização do trabalho, este se encontra estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo retomamos o contexto histórico de emergência da Aquisição da Linguagem, delimitando o processo evolutivo dos estudos neste campo. Em seguida, organizamos em subseções as contribuições de Piaget, Vygotsky, Bruner e Culioli que apresentam diferentes teorias para compreender o processo de aquisição. Por fim, trazemos uma seção sobre a evolução das configurações metodológicas que caracterizou as pesquisas em aquisição da linguagem.

No segundo capítulo, abordamos os principais conceitos vinculados a Teoria das Operações Enunciativas. Expomos o modelo epistemológico desenvolvido por Antoine Culioli e colaboradores. Em seguida, partindo de uma perspectiva interdisciplinar, ilustramos a relação entre a Teoria das Operações Enunciativas e a semântica no processo de construção de sentido dos enunciados. Na sequência, a relação entre a TOE e a psicologia, destacando os aspectos convergentes entre elas. Ao final, destacamos o diálogo entre a teoria culioliana e a psicanálise, estruturado com base nas passagens textuais sobre as quais Culioli reconhece os reflexos do pensamento freudiano em sua obra.

No terceiro capítulo, apresentamos um panorama teórico-reflexivo sobre a articulação entre o léxico e a semântica no processo de aquisição da linguagem, destacandoas principais características que abrangem a aquisição do léxico bem como os processos que acompanham a formação de conceitos na infância delimitados especialmente pela teoria de Vygotsky. Posteriormente, construímos uma seção sobre as características singulares do falar da criança e os movimentos de ajustamento intersubjetivo que na TOE são oriundos do jogo entre o nível I (cognitivo) e II (linguístico) e contribuem para a negociação e a co-construção de sentidos por parte dos enunciadorees (criança-interlocutor) em relação às palavras e as expressões da língua.

No quarto capítulo, descrevemos os parâmetros metodológicos utilizados na constituição de uma análise metalinguística sobre a linguagem infantil. Nele, verificamos a hipótese de que a criança, em sua singularidade, manifesta em suas representações um raciocínio sobre o funcionamento das expressões na língua que vai além de uma apreensão puramente referencialista em termos de significação. Neste capítulo, caracterizamos o delineamento metodológico que traz informações sobre o corpus, o contexto de observação, os instrumentos envolvidos na coleta e na transcrição dos dados, a organização e seleção dos dados e as categorias de análise. Além disso, apresentamos os recortes analíticos que sustentam a análises dos dados. Ao final, como parte dos desdobramentos deste trabalho, elaboramos uma seção denominada “o entrelaçamento entre a atividade de linguagem e a construção de sentidos nos enunciados infantis”, na qual apresentamos um conjunto de considerações estruturado com base nos processos analíticos concebidos ao longo deste trabalho.

Na conclusão, a partir dos resultados encontrados, apresentamos uma maior compreensão sobre os mecanismos de linguagem presentes no processo de co-construção de sentido bem como edificamos reflexões sobre as singularidades presentes nos enunciados da criança estudada no que tange a semantização da língua, com aspirações de repercussões na esfera científica, em especial, nos estudos sobre a aquisição.

Capítulo 1 – Breve percurso histórico sobre a Aquisição da Linguagem

Toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz.

Agamben

Antes de adentrarmos a história da aquisição da linguagem e suas interseções epistemológicas, podemos defini-la como um processo que se concretiza na infância através de etapas caracterizadas pela aquisição dinâmica de competências fonético-fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Tais etapas não devem ser consideradas como regras no desenvolvimento linguageiro infantil, mas podem servir como parâmetros vinculados ao processo evolutivo da aquisição de linguagem. Deste modo, ela realizar-se-ia por meio de um movimento conjunto entre os aspectos verbais e não-verbais conectados de modo interdependente ao sistema nervoso central, o aparelho

auditivo, os aspectos cognitivos, psicológicos e ambientais (PESSAN, VERDU, BEVILACQUA, 2011).

A esse respeito, destacamos o papel fundamental do contexto no qual a criança vivencia essa experiência, sendo ele o mediador da interação entre a mesma e seus interlocutores. A partir dos processos interacionais com o seu meio, a criança recebe uma mensagem que a incentiva descobrir o efeito de uma produção linguística para que as duas realidades possam ecoar. Neste movimento, “a criança acerta por acaso e, na sequência, recomeça “procurando” – sem saber – a razão para o sucesso. Assim, tece-se uma e outra vez o saber próprio da língua sem recorrer a uma instância metacognitiva – isto é, o saber falar é um saber que não se sabe” (LAJONQUIÈRE, 2008, p. 13).

A delimitação histórica sobre o lugar da fala infantil nos estudos sobre a linguagem foi realizada, inicialmente, por meio da convocação de duas áreas do conhecimento, a linguística e a psicologia, movimento que dá origem à psicolinguística. A articulação de saberes entre essas áreas surge com a finalidade de explicar a relação da criança com a língua(gem) (SILVA, 2009).

A psicolinguística emerge no final dos anos 1950, época em que essa ciência era desprovida de objeto e método próprios. O cenário que se tinha era, de um lado, aquele em que os psicólogos buscavam entender o funcionamento da linguagem com a finalidade de compreender a mente humana, de outro, o dos linguistas alimentando debates sobre a relação entre pensamento e linguagem (DEL RÉ, 2010).

Os estudos em aquisição baseados na psicolinguística promoveram, assim, a articulação entre diferentes teorias. Neste contexto, a psicolinguística surge como resposta a uma questão que não tinha encontrado ainda a possibilidade de ser apresentada. “Essa questão foi, sem dúvida, a dos efeitos produzidos sobre a noção de sujeito a partir do reconhecimento da incidência da ordem linguística sobre os fenômenos subjetivos” (DE LEMOS, 1994, p. 50-51).

As raízes que fundam a aquisição da linguagem surgem de uma engrenagem da psicolinguística movida por diferentes e nebulosas concepções. Assim:

No que diz respeito aos estudos sobre aquisição da linguagem, pode-se até mesmo dizer que é a partir de seus dilemas ou encruzilhadas que se têm vislumbrado suas riquezas, entendendo-se por riquezas as questões que, formuladas com base no reconhecimento de dilemas, têm iluminado novos caminhos de reflexão e investigação tanto para o psicolinguista quanto para o linguista e para o psicólogo (DE LEMOS, 1984, p. 3).

Dessa forma, o caminho traçado pela psicolinguística tornou a fala da criança objeto de estudo de diferentes perspectivas teóricas que surgiram como tentativa de explicar o fenômeno da aquisição da linguagem. A seguir, apresentamos seus aspectos relevantes e esclarecedores.

1.1. Perspectivas teóricas no campo da aquisição da linguagem

Como já apontado, a compreensão que se tem da aquisição da linguagem é marcada pela trama conceitual decorrente de diferentes vertentes teóricas. Nesta seção, estruturamos um recorte que nos permite conhecer tais vertentes e as explicações que caracterizaram o processo da aquisição da linguagem pela criança.

Inicialmente, o *behaviorismo* e o *conexionismo* surgem como duas teorias que tentam explicar a aquisição da linguagem recorrendo a uma concepção empirista. A premissa que sustenta a base empirista é a de que o conhecimento humano é derivado da experiência e que a única capacidade inata é de formar associações entre estímulos ou entre estímulos e respostas. Portanto, a mente não é considerada um componente fundamental neste processo (DEL RÉ, 2010).

O behaviorismo é ancorado na hipótese comportamentalista, formulada e desenvolvida por B. F. Skinner, no livro *Verbal Behavior*, publicado no final da década de 1950. De acordo com essa teoria, a aprendizagem da linguagem ocorre por meio de um processo passivo de imitação da fala que as crianças ouvem dos adultos, acompanhado de reforço positivo quando existe acerto e de reforço negativo sempre que houver erro. O pressuposto básico é de que os pais ou os responsáveis que cuidam da criança estão sistematicamente monitorando a produção linguística dela e sempre premiando os acertos ou corrigindo os seus erros, quando eles ocorrem (GROLLA, 2014).

De acordo com Finger (2007), os behavioristas acreditam que mesmos comportamentos mais complexos, como a linguagem, podem ser condicionados e dependem da experiência para serem adquiridos. Na teoria behaviorista, a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio. Em outras palavras, toda a aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou não-verbal (aprendizagem em geral), ocorre por meio do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos.

A crítica recorrente sobre as premissas behavioristas ressalta que:

A imitação deve desempenhar algum papel, porque uma criança aprende a língua que ela ouve. Entretanto, a imitação isolada não consegue explicar todo processo que permeia a aquisição da linguagem, porque ela não pode responder pela tendência das crianças a criar palavras e expressões que nunca ouviram, tais como “lápises” e “eu foi” (BEE, BOYD, 2011, p. 240).

Os paradigmas construídos por Skinner têm sua relevância. Contudo, apresentam algumas dificuldades teóricas, e nem todos os psicólogos concordam com as formulações de Skinner. De modo geral, a teoria se apoia fortemente no conceito de reforço, mas nem todos estão de acordo com a premissa de que o reforço é o fator crucial na aprendizagem. A teoria apresenta dificuldade em explicar o fato de que a reação linguística aprendida de uma maneira possa ser comumente colocada imediatamente em disponibilidade para ser usada de outros modos. Uma criança que aprendeu a compreender uma palavra, através do condicionamento clássico, poderá usá-la como meio de satisfazer alguma necessidade sem obrigatoriamente ter de passar pelos processos particulares de comportamento exigidos na aprendizagem skinneriana. Portanto, a teoria comportamental torna-se reducionista ao associar a aprendizagem da linguagem apenas por meio de E-R (estímulo – resposta) e esquemas de reforços (CARROLL, 1969).

O *conexionismo* emerge como movimento nas ciências cognitivas que tem a finalidade de explicar as habilidades intelectuais humanas usando as redes neurais. De acordo com Del Ré (2010), a hipótese conexionista é de que o E-R (estímulo-resposta) está na base neural e não no meio externo, como sugerem os behavioristas. A análise é baseada na relação de ocorrência entre os dados de entrada (*input*) e de saída (*output*), considerando as analogias, as generalizações e a interação entre a rede neural e o ambiente.

O *conexionismo* reflete um pensamento empirista e postula que o cérebro e suas redes neurais são responsáveis pelo aprendizado instantâneo no momento da experiência empírica. Uma das críticas direcionada à visão conexionista consiste, entretanto, no fato dessa teoria não apresentar explicações satisfatórias que justifiquem a rapidez com que a criança aprende uma língua, os erros por ela cometidos e o princípio motivador que caracteriza o início da aquisição (DEL RÉ, 2010).

Posteriormente, em oposição ao movimento empirista representado pelas teorias behaviorista e conexionista, emerge o *racionalismo*, perspectiva que confere à mente a

responsabilidade pela aquisição da linguagem. O racionalismo estabelece uma relação entre linguagem e mente, pressupondo a existência de uma capacidade inata subjacente ao processo de aquisição (DEL RÉ, 2010).

Na década de 60, essa perspectiva foi influenciada pela teoria gerativista de Chomsky, a partir da qual se inicia a discussão sobre o caráter inato das estruturas gramaticais. Conforme a teoria chomskyana, a aquisição da linguagem é um processo que inclui padrões universais que são acessados a partir do ambiente. Crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não é aprendida, mas, sim, determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a qual a criança é exposta no ambiente (QUADROS, 2007).

O paradigma assumido é o de que os seres humanos são dotados, desde o seu nascimento, de uma disposição inata, específica para a linguagem, denominada de Gramática Universal. A Gramática Universal consiste basicamente em um conjunto de restrições linguísticas capazes de determinar as formas que as línguas humanas podem possuir, sendo, então, responsável por guiar a aquisição de uma ou mais línguas pela criança através de sua interação com o ambiente linguístico no qual está inserida. A existência de tal mecanismo explica o fato de a criança, com base em tão pouca evidência, ser capaz de adquirir uma língua altamente complexa de forma tão rápida. Desse modo, a criança, com sua Gramática Universal, integrada de princípios e parâmetros, ouve uma sentença (*input* da língua à qual ela é exposta) e a partir dela cria parâmetros sintáticos para realizar suas escolhas, por exemplo, se o sujeito vem depois do verbo ou não (DEL RÉ, 2010).

Uma das premissas que norteiam o desenvolvimento de estudos a partir do gerativismo é a ideia de que a forma pela qual as crianças entendem as palavras e as sentenças parecem estar relacionadas com a forma como a mente humana funciona. As crianças usam palavras novas de forma apropriada, embora muitas vezes nunca as tenham ouvido antes e entendem sentenças que nunca escutaram/visualizaram. Assim, elas adquirem tão rapidamente as palavras e as suas possíveis formas de combinações, que não se tem como deixar de pressupor a existência de algum tipo de conhecimento inato que propicie o desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 2007).

Conforme Del Ré (2010), a teoria de Chomsky alcançou grande repercussão nos estudos em Aquisição da Linguagem. No entanto, foi alvo de críticas ao concluir que o cérebro possui uma espécie de gramática das estruturas linguísticas e ao enfatizar o

aspecto sintático (construção de frases) dessa habilidade inata, o que, além de minimizar o papel do conhecimento advindo do conjunto de experiências vinculado à aprendizagem da língua pela criança, negligencia outros aspectos que participam desse processo.

Em consonância com o caráter histórico que perpassou o campo da aquisição, Del Ré (2010) afirma que, em 1970, o foco de investigação sobre a gênese da linguagem se amplia, enfatizando não apenas a criança quando começa a falar, mas destacando a necessidade de integrar o recém-nascido na análise. Desta forma, ela expande seu cenário reflexivo recorrendo às concepções advindas de áreas como a Epistemologia Genética, a Etologia e a Psicanálise.

Nos anos de 1980, o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo é discutido por diferentes teóricos. Neste contexto, surge um novo terreno semeado pelo *construtivismo*, vertente teórica caracterizada pela premissa de que as crianças constroem a linguagem.

Na perspectiva construtivista, a linguagem é compreendida como uma forma de representação, porque permite ao sujeito evocar verbalmente objetos e acontecimentos ausentes. Um dos fatores indispensáveis para o surgimento da representação é, portanto, a constância objetal, pela qual a criança consegue representar objetos ausentes (BACELAR *et al.*, 2011).

A vertente construtivista propõe uma visão integrada em que a criança começa com elementos operantes inatos que coordenam sua atenção para aspectos cruciais do estímulo de linguagem. Esses elementos são modificados à medida que a criança recebe informação nova. Desse processo, deriva uma série de regras para entender e criar linguagem:

As fortes semelhanças observadas entre crianças em suas primeiras construções de linguagem acontecem tanto porque todas as crianças compartilham das mesmas regras iniciais de processamento quanto porque a maioria delas é exposta a estímulos muito semelhantes das pessoas à sua volta. Mas visto que o estímulo não é idêntico, porque as línguas diferem, o desenvolvimento da linguagem segue caminhos cada vez menos semelhantes à medida que a criança progride (BEE, BOYD, 2011, p. 242-243).

O construtivismo é sustentado pela perspectiva cognitivista de Jean Piaget e pela concepção interacionista fundada por Lev Semenovitch Vygotsky. Nas seções seguintes, inserimos nesta conjuntura histórica, a abordagem interacionista de Jerome

Bruner e a perspectiva enunciativa de Antoine Culioli, considerando os principais conceitos de cada teoria, bem como seus reflexos no campo da Aquisição da Linguagem.

1.1.1. Piaget e a aquisição da linguagem

A teoria piagetiana parte de uma visão cognitivista para explicar que o desenvolvimento cognitivo e a linguagem são processos interdependentes, construídos pela criança em interação com seu meio. Piaget (1964) propôs uma relação íntima entre linguagem e cognição. Sendo assim, a aquisição e o desenrolar da linguagem acompanham o caminho evolutivo do desenvolvimento intelectual da criança. Como o conhecimento, os jogos e a linguagem da criança são construídos, ou seja, são representações sobre o mundo elaboradas num processo de inter/ação ativa da criança com o mundo em que vive.

Sob a ótica piagetiana, o único equipamento com o qual a criança nasce é um forte instinto de aprender e de compreender o mundo. Dessa forma, o cérebro é adaptado de maneira única para extrair padrões e resolver problemas. As pesquisas realizadas por Piaget indicaram, contudo, não ser suficiente apenas a exposição da criança à interação social; esta deve ser aliada à estruturação do processo maturacional numa relação de interdependência. Nessa perspectiva, “a linguagem é mais um dos muitos desafios que a criança enfrenta e resolve à medida que cresce, devendo, portanto, ser estudada no contexto do desenvolvimento social e intelectual geral da criança” (CHIAROTTINO, 2007, p. 6).

Na teoria piagetiana, a estruturação cognitiva é sustentada por estágios que organizam a atividade mental, sob uma dupla dimensão: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com seus dois aspectos individual e social (interindividual). Neste contexto, Piaget (2007) sugere quatro estágios do desenvolvimento. O estágio *sensorio-motor* se concretiza do nascimento aos 2 (dois) anos; considerado como anterior à linguagem, ele é caracterizado como o estágio dos reflexos, mecanismos hereditários, primeiras tendências instintivas (nutrições), hábitos, emoções e percepções elementares. No estágio posterior, nomeado como *pré-operatório* e que compreende o período de 2 (dois) anos a 7-8 (sete-oito) anos, emerge o pensamento com linguagem e surge também o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica. O estágio seguinte, denominado *operatório-concreto*,

integra o período médio de 7-8 (sete-oito) anos ao 11-12 (onze-doze) anos, delimitando o início do pensamento lógico e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. Por fim, o estágio *operatório-formal* inicia-se a partir de 11-12 (onze-doze) anos (adolescência), sendo relacionado com a fase das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual da criança na sociedade.

É pertinente ressaltar que a descrição dos estágios cognitivos do desenvolvimento não deve ser interpretada como determinista, uma vez que, na concepção piagetiana, toda ação, isto é, todo movimento, pensamento, ou sentimento corresponde a uma necessidade. “A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sob a forma de uma necessidade, um interesse, uma pergunta, dentre outros” (PIAGET, 2007, p. 15-16).

Para Piaget, a linguagem é constituída a partir da interligação entre o funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social, de forma análoga ao *conhecimento*. O paradigma da Epistemologia Genética se direciona, como seu próprio nome revela, através do estudo da gênese do conhecimento científico. Porém, o ser humano não chega ao conhecimento científico sem passar pela linguagem, que é a base para a posterior construção da linguagem científica (formalizada), premissa que faz com que a aquisição da língua(gem) entre na história da gênese do conhecimento científico na teoria de Piaget (CHIAROTTINO, 2007).

De acordo com Chiarotino (2007), para compreender a aquisição da linguagem na teoria de Piaget, é necessário abordarmos a interação entre três aspectos fundamentais: sintaxe, semântica e pragmática.

A sintaxe de uma língua diz respeito à disposição das palavras na frase e das frases no discurso bem como à relação entre as frases. Nesta perspectiva, cada língua natural tem sua gramática. Porém, para Piaget, há uma sintaxe, lógica e cronologicamente anterior às gramáticas de cada uma das línguas, que foi denominada por ele como *lógica das ações*.

A lógica das ações e as noções espaço-temporais e causais seriam análogas aos *dispositivos para a aquisição da linguagem*. Esses dispositivos (no caso, a lógica das ações e as noções espaço-temporais e causais), ao entrarem em contato com a língua materna, dariam origem às diferentes gramáticas das várias línguas. Neste contexto, vale ressaltar que, para a teoria piagetiana, esses dispositivos não são inatos, “mas sim constituídos nas ações a partir da construção dos primeiros esquemas motores, condição

das ações que, durante um ano/um ano e meio, preparam o ser humano para a aquisição da língua materna e para a construção de uma linguagem científica futura” (CHIAROTTINO, 2007, p. 55).

As primeiras palavras empregadas, ‘au-au’, ‘papai’, são elas mesmas anteriores aos signos propriamente ditos, quer dizer, elementos articulados entre si numa língua já organizada. Elas aparecem como intermediárias entre o símbolo individual e o signo social. Elas têm, de fato, do símbolo, sua característica imitativa, quer se trate de onomatopéias ou de imitação de palavras empregadas na linguagem adulta, ou seja, retiradas dessa linguagem e imitadas em situações isoladas. Essas primeiras palavras guardam do símbolo uma mobilidade desconcertante em oposição à rigidez do signo (CHIAROTTINO, 2007, p. 59).

Considerando essa reflexão, surge a dimensão da semântica que se constitui na interpretação de suas ações pela própria criança; é o significado que ela atribui ao significante. Essa possibilidade é, conforme Piaget, derivada da sintaxe [lógica das ações] e das noções espaço-temporais e causais. Quando a criança classifica um objeto, é como se estivesse dizendo “é para...”, ou, “serve para”, quando faz uma *escadinha* [primeira forma de seriação], é como se dissesse: A é maior que B. Quando diante de dois bichinhos diz que são mãe e filhinho, é graças à capacidade de identificar o *maior que* e o *menor que*. Assim, a semântica não pode se abdicar da sintaxe. À aplicação desses recursos ao mundo em que vive chamamos de pragmática, nascente e derivada das experiências no mundo (CHIAROTTINO, 2007, p. 57).

Na esfera pragmática, o olhar piagetiano aponta duas espécies de experiência: a *experiência física* e a *experiência lógico-matemática*. Elas emergem sempre unidas no comportamento da criança, mas podem ser facilmente diferenciadas pelo pesquisador. Essa diferenciação pode ser compreendida na seguinte observação:

A experiência física corresponde à concepção clássica de experiência: consiste em agir sobre os objetos propriamente ditos. Por exemplo: levantando corpos sólidos, a criança perceberá, por experiência física, a diversidade dos pesos, sua relação com o volume, densidade, etc. A experiência lógico-matemática, ao contrário, consiste na ação sobre os objetos fazendo-se, porém, abstração dos conhecimentos adquiridos através dela. Nesse caso, a ação começa por conferir aos objetos atributos que não possuíam por si mesmos, e a experiência diz respeito à ligação entre tais atributos. Aqui, o conhecimento é abstraído da ação como tal e não das propriedades físicas do objeto (CHIAROTTINO, 2007, p. 57).

Seguindo esse raciocínio, outro conceito piagetiano considerado central no processo de aquisição da linguagem é a noção de *esquemas*:

Os esquemas são a forma pela qual a criança entra em contato com o mundo. Assim, em presença de cada objeto novo, ela procurará encaixá-lo em seus esquemas, ou seja, *classificá-lo*. Esses esquemas, que podem ou não se aplicar aos objetos, são passíveis de modificação. A essa modificação, Piaget chama de acomodação dos esquemas: quando um bebê procura pegar um cordão preso no teto de seu berço e o cordão está fixo, é obrigado a puxar em vez de pegar. Esta acomodação já testemunha uma atividade do sujeito que reage compensando a resistência do objeto como que para restabelecer o equilíbrio do organismo perturbado pelo meio. Assim, os esquemas ou assimilam os objetos ou se acomodam a eles, o que quer dizer que se reequilibram por ocasião de cada variação do meio. Em presença de um objeto novo, a criança tenta assimilá-lo, aplicando-lhe sucessivamente todos os esquemas dos quais dispõe: o objeto será apanhado, chupado, balançado, etc. O esquema funciona então como um conceito prático. Essa aplicação sucessiva dos esquemas funciona como uma tentativa de definir o objeto pelo uso (PIAGET, 1959, apud CHIAROTTINO, 2007, p. 55).

De acordo com a teoria piagetiana, a noção de antecedente e consequente no comportamento da criança é um interessante aspecto de análise, pois ela se inicia na mais tenra idade com a experiência mediada pela visão: o bebê joga coisas no chão como que para ver o *efeito* que ele próprio pode causar (se pegarmos o objeto para ele, certamente ele jogará de novo). Gradualmente, o bebê descobrirá que um fenômeno provoca outro, ou seja, a noção de antecedente e consequente. “Se, e somente se, a criança adquire essas noções, poderá falar adequadamente, escrever com sentido e compreender histórias de dificuldade crescente. Essas são condições necessárias para a aquisição da linguagem” (CHIAROTTINO, 2007, p. 56-57).

Com relação a isso, Chiarottino (2007), grande estudiosa da teoria piagetiana, afirma que a criança, a partir de dois anos, constrói pequenas *cenas* sociais: dois ou mais bonequinhos conversando e ou agindo na *casinha*; também enquanto elas brincam com animais, as cenas são construídas. Ora, as cenas criadas pela criança são uma das demonstrações mais significativas da estruturação do espaço, ou seja, da presença dessa noção imprescindível para a aquisição do discurso falado e escrito. A necessidade da noção de tempo (presente, passado e futuro) é ainda mais evidente para a constituição de uma linguagem. Ela se inicia como um *antes, agora e depois* espaciais, uma distribuição no espaço: *primeiro vem isso, depois vemaquilo* (a noção de tempo começa

como dimensão do espaço); até que a criança tornar-se-á capaz de referir-se a fatos que já se passaram e àqueles que ainda não aconteceram (CHIAROTTINO, 2007, p. 56).

Em consonância com Chiarottino (2007, p. 62), observamos nos primeiros raciocínios da criança um prolongamento das coordenações das ações do período sensório-motor. Nesta dinâmica, percebemos a capacidade da criança de operar sobre a língua na medida em que “a criança joga com as palavras e com as frases como se ordenasse coisas para alcançar um fim”. Por exemplo, a mãe diz à criança que não pode subir ao segundo andar “porque o quarto está frio”. A criança, para alcançar o seu fim, retruca: “o quarto está quente, eu posso subir”. As frases são manipuladas pela criança. Existe neste contexto, também, a importância do estabelecimento das relações espaço-temporais e causais para o discurso. A construção do real é condição necessária para a construção do discurso coerente.

Duas diferenças separam evidentemente esses raciocínios, ao mesmo tempo práticos e verbais, das coordenações puramente práticas. A primeira é a de que a criança não raciocina mais sobre o que ela vê e manipula, mas evoca em imagens e em palavras o fim a alcançar e os meios a empregar. A segunda é que, pelo fato de ultrapassar o campo perceptivo por meio da representação, adquire a possibilidade de deformar a realidade representada segundo seus desejos e de subordiná-la ao fim que lhe interessa. Nesta perspectiva, os primeiros raciocínios da criança têm a liberdade de deformação que caracteriza o brinquedo simbólico (CHIAROTTINO, 2007, p. 62).

A conexão entre a linguagem e o processo evolutivo da inteligência se realiza, na vertente piagetiana, por meio de duas condições: a) um sistema de operações, transformando as ações exteriores de sentido único em ações mentais móveis e reversíveis; e b) uma coordenação interindividual das operações, assegurando ao mesmo tempo a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência do detalhe das operações e dos seus resultados. Resumindo:

Ao adquirir a capacidade de representar o mundo através de imagens, passará por uma nova e lenta evolução estrutural que reproduzirá sobre o novo plano das representações aquilo que realizou e organizou no domínio sensório-motor. É neste momento, e só a partir dele, que a linguagem se torna possível e que a palavra ou signo coletivo permite evocar os esquemas até aqui simplesmente práticos. Como o esquema de ação, o conceito supõe, de fato, um jogo complexo de assimilações (a assimilação conceitual é o juízo) e de acomodações (ou seja, aplicação à experiência). Mas, além da acomodação aos dados perceptivos imediatos, o conceito supõe uma dupla acomodação suplementar, ou seja, a reunião de todos os dados aos quais ele se

refere fora do campo perceptivo atual ou do campo das antecipações e reconstituições próximas que interessam à ação em curso. De outro lado, além da assimilação dos dados perceptivos e motores (sempre necessários, ambos, como suporte das operações), o conceito deve assimilar todos os outros conceitos em sistemas de conjunto coerentes (classificações e seriações). A operação é, como sempre disse Piaget, uma ação tornada reversível. Esta reversibilidade não é outra coisa senão a expressão de um equilíbrio permanente alcançado entre uma acomodação generalizada e uma assimilação não deformante: a reversibilidade é, de fato, a possibilidade de reencontrar um estado anterior de dados, não contraditório com o estado atual (assimilação) e um estado tão real ou realizável quanto este estado atual (acomodação) (CHIAROTTINO, 2007, p. 64-65).

Observamos assim que, na concepção piagetiana, os passos da criança na linguagem integram uma ação humana que revela um movimento contínuo e perpétuo de reajustamentos ou de equilibração. Conforme Piaget (2007), nas fases de construção inicial, podemos considerar as estruturas mentais sucessivas que promovem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, em que cada uma constitui um progresso sobre as precedentes. No entanto, é importante compreender que este paradigma, por mais geral que seja, não explica o conteúdo ou a estrutura das diferentes necessidades, pois cada uma dentre elas é relativa à organização do nível considerado. Por exemplo, a visão de um mesmo objeto suscitará diferentes perguntas em uma criança nos diferentes estágios. “Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas” (PIAGET, 2007, p. 16).

Muitas críticas são direcionadas à teoria de Piaget. Contudo, há equívocos nas leituras sobre seus estudos, principalmente quando afirmam que o autor conferiu pouca atenção à dimensão dialética. Conforme Bacelar *et al.* (2011), a teoria piagetiana de aquisição da linguagem ressalta que todo ser humano passa a desenvolver suas habilidades a partir da interação, e o ambiente é o principal impulso para desenvolver o conhecimento da criança.

Por fim, é pertinente dizer que Piaget, apesar de partir de uma perspectiva construtivista, é considerado um interacionista, uma vez que atribuiu a criança uma postura ativa na interação com o meio. Além disso, considerou que essa interação acarreta mudanças sobre o indivíduo. Nessa interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma complexa combinação de influências, o que, evidentemente, leva o autor a discordar das teorias inatistas, que desprezam o papel

do ambiente, e das concepções ambientalistas, que ignoram fatores maturacionais (BACELAR *et al.*, 2011).

1.1.2. Vygotsky e a aquisição da linguagem

A teoria de Vygotsky tem como base o *interacionismo*. Esse termo tem sido utilizado há muitas décadas para designar uma posição epistemológica que “assume a interação entre o organismo humano e o ambiente, concebido como externo a ele, como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz, por isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento” (DE LEMOS, 1986, p. 231).

A concepção vygotskyniana atribui magnitude à relação dialética entre o biológico e o cultural. “A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico” (VYGOTSKY, 2005, p. 63). No pensamento vygotskyniano, a ênfase recai sobre a interação entre as condições sociais em constante mutação e o substrato biológico do comportamento. Suas teorizações evidenciam, portanto, o alto grau de plasticidade do ser humano e o efeito diferencial que a variação do ambiente sócio-histórico pode exercer sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico (PALANGANA, 2001).

Para a teoria vygotskyniana, o acesso aos signos linguísticos transforma completamente a atividade prática da criança, dando origem às formas humanas de atividade, tanto prática (técnica) quanto abstrata (científica). O interesse pelas questões de linguagem na infância conduziu Vygotsky a abordar a dimensão da semiótica a partir do signo linguístico. “Na estrutura do signo linguístico, o significado é o elo que une o significante e o referente (objeto ao qual aquele se refere). As relações entre esses elementos não são fixas, o que permite os múltiplos “jogos de sentido” que caracterizam a fala” (PINO, 1993, p. 20).

A partir de uma análise minuciosa sobre a linguagem apresentada no jogo simbólico, Vygotsky aponta como o signo linguístico (a palavra) se organiza na criança. No início, o significado está subordinado ao objeto; depois, o objeto subordina-se ao significado. A partir disso, ele teoriza sobre a internalização das funções superiores. Com base na concepção vygotskyniana, Pino (1993, p.20) afirma que “a linguagem não esgota os processos de produção de significação, ou seja, do campo da semiótica. Todavia, ela aparece como o mais preeminente desses processos”.

De acordo com Pino (1993), um dos grandes méritos atribuído às pesquisas realizadas por Vygotsky⁹ é o fato de ele ter feito a análise detalhada do signo linguístico, a palavra, analisando-a minuciosamente nos seus elementos (o significante/ o referente/ e o significado). Tal conduta tem seu valor metodológico, sendo confluyente com a concepção de análise microgenética¹⁰, um conceito utilizado por Vygotsky, considerado muito rico, tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico, porque permite reconstituir o percurso da criança no seu acesso ao universo da significação.

Outro aspecto destacado na obra de Vygotsky é o fato da linguagem e do pensamento terem origens diferentes e seguirem cursos distintos ao longo do desenvolvimento. Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento da linguagem não é paralelo ao desenvolvimento do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes, podendo atingir o mesmo ponto e movimentar-se lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo. Contudo, acabam se separando novamente.

Uma importante hipótese sustentada pelo autor é, assim, a de que:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 2005, p. 62-63).

Logo, constatamos que a dimensão cultural ocupa um lugar central na teoria vygotskiana, ela envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades que desafiam a criança em desenvolvimento, bem como os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas atividades. Esse processo integra a Zona de Desenvolvimento

⁹ A discussão sobre as grandes contribuições da teoria de Vygotsky para o campo da aquisição será ampliada na seção 3.2. A formação de conceitos na infância.

¹⁰ Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição (GOÉS, 2000, p. 9-10). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em 08 de mar de 2018.

Proximal (ZDP), dimensão revestida de muita significância para o processo de imersão da criança na lingua(gem) (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2006)¹¹.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definido como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Portanto, a partir do contato com o outro, a criança constrói a lingua(gem) e aprende junto à sociedade, contribuindo para a produção linguística de seu grupo social, a exemplo de valores, costumes e o próprio conhecimento. Para Vygotsky (1998), um dos elementos básicos constitutivos da humanidade é a linguagem, especialmente o seu papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. Ao nascer, a criança encontra-se em processo contínuo de desenvolvimento, sendo este marcado por aquisições significativas que ela vai incorporando através de sua relação com o seu meio físico e sociocultural.

1.1.3. Bruner e a aquisição da linguagem

O trabalho de Bruner é ancorado na perspectiva interacionista. Em suas teorizações, o autor conferiu uma atenção especial ao papel do outro e da brincadeira na aquisição da linguagem. De acordo com Bruner (1983), as experiências vivenciadas pela criança em sua entrada na linguagem envolvem duas características importantes que compõem o movimento basilar para a aquisição.

A primeira remete ao fato de, desde o início, a criança ficar rapidamente sintonizada para agir de maneira significativa a partir dos poucos elementos que possui, através da combinação. Ela age tipicamente dentro da variação de um pequeno conjunto de recursos para criar uma série mais ampla de possibilidades. Isso pode ser observado nos comportamentos de brincadeira inicial e nos esforços comunicativos da criança, os quais revelam e asseguram os impulsos para a criatividade, para os esforços combinatórios e variacionais.

Já a segunda abrange uma característica mais social. A aquisição da comunicação pré-linguística e linguística tem lugar, majoritariamente, nos cenários

¹¹ Essa discussão retoma parte do que foi discutido na nossa dissertação de mestrado “O brincar e seus tons: reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem”, mobilizados neste estudo com o objetivo de aprofundamento.

altamente restritos, de modo que a criança e seu cuidador combinam rapidamente elementos nessas situações para extrair significados, atribuir interpretações e inferir intenções. Assim, a combinação de todos os elementos em momentos caracterizados igualmente pelo discurso e não discurso fornece o rumo para a eficácia comunicativa.

Segundo Bruner (1984), os movimentos da criança sobre a linguagem e posteriormente sobre sua língua materna integram os efeitos derivados da dinâmica da palavra. Essa dinâmica, por sua vez, envolve a construção de sentido que se apoia na interação, compreendida por meio de encadeamento de enunciados cuja estrutura discursiva não é qualquer. Com bases em estudos sobre a interação entre criança-interlocutor, o autor constatou que:

Para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um exemplo simplificado deste tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interativos dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem. Finalmente, adulto e criança se permitem fazer coisas um para o outro pelo uso da linguagem como um adicional aos meios não verbais (BRUNER, 1984, p. 76).

Os formatos são conceitos cruciais na teoria de Bruner. Eles são definidos como interações caracterizadas como rotinizadas, nas quais os objetivos dos dois sujeitos (criança e adulto) em interação são coordenados pela divisão do trabalho e pela divisão da iniciativa. Assim:

Um formato é uma interação contingente entre, pelo menos, duas partes ativas, contingente no sentido em que as respostas de cada membro podem ser demonstradas como dependentes de uma resposta prévia do outro. Cada membro tem um objetivo e um conjunto de meios para sua obtenção. Cada um tem a capacidade de afetar o progresso do outro, no sentido dos respectivos objetivos (BRUNER, 1983, p.121).

Por fim, Bruner (1983) ressalta que uma propriedade especial dos formatos é o caráter assimétrico envolvido na relação entre uma criança e um adulto. Essa assimetria refere-se ao conhecimento das partes, o que significa que existe um membro que sabe do que se trata e o outro que não sabe ou sabe menos a respeito. Neste caso, o adulto pode desempenhar no formato o papel de modelo, suporte e mediador, até que a criança atinja o domínio necessário. Portanto, esse aspecto é importante na aquisição da

linguagem porque permite o adulto construir interações que estimulem o papel ativo da criança ao longo deste processo.

1.1.4. Culioli e a aquisição da linguagem: uma perspectiva enunciativa

Feitas essas considerações sobre a trajetória das teorias clássicas nos estudos em aquisição, reconhecemos a importância dessa contextualização histórica para a compreensão acerca do processo evolutivo que permeia o pensar e o fazer científico no campo da aquisição. Constatamos, assim, um notável progresso nos últimos cinquenta anos, já que hoje sabemos muito mais sobre o que as crianças fazem quando adquirem uma língua. Entretanto, um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que investigam o desenvolvimento da linguagem infantil é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspectos do desenvolvimento linguístico. Ao contrário, várias são as perspectivas teóricas que contribuem para o avanço científico e para ampliar a compreensão de como se dá esse instigante fenômeno (QUADROS, 2007).

Seguindo esse raciocínio, apresentamos nosso ponto de vista sobre a relação passível de ser estabelecida entre Culioli e a aquisição a fim de conhecermos um pouco mais as possíveis contribuições desse autor para reflexões sobre o universo particular que caracteriza a fala da criança. Vale dizer que a Teoria das Operações Enunciativas atribui à linguagem um estatuto de magnitude, no qual a atividade de linguagem prolifera, no nível das representações, e atua junto aos elementos imateriais, valores, desejos e sentidos maleáveis que confere à língua o potencial de significar e construir diálogos significantes.

Na teoria culioliana, a linguagem é compreendida como um fenômeno complexo, heterogêneo, que nos obriga a refletir sobre as operações em atividade que lhe são constitutivas, como a de representação, referenciação e regulação. Tais processos se unem as representações do mundo, as experiências e os estados subjetivos internos da criança.

Uma das grandes contribuições da teoria culioliana para o campo da aquisição consiste na possibilidade de se vincular a pesquisa sobre a ontogênese das representações com o estudo dos fenômenos linguísticos (CULIOLI, 1990). Neste

movimento, sustentamos como eixo central a existência de três processos interligados¹² – Representação, Referenciação e Regulação – que fundamentam a atividade de linguagem da criança.

A representação é constituída, no nível I, pela esfera cognitiva, compreendendo-se a cognição como integrada à dimensão afetiva. Este nível, também denominado de nocional, relaciona-se à elaboração de um conjunto de representações mentais que gradualmente vai sendo construído pela criança na interação com o seu meio físico-cultural (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011). O acesso ao nível I da representação é mediado por meio do nível II, representação de ordem linguística. No entanto, esse acesso é sempre de natureza parcial, uma vez que a representação nocional não é apreensível em sua completude.

A referenciação apresenta-se a partir das operações por meio das quais a linguagem permite a criança dizer algo do mundo. São construções enunciativas que incluem toda produção verbal (oral, gestual ou escrita) de formas derivadas da materialidade das línguas constituindo-se em um modo particular de apreender e expressar o mundo (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011).

As operações de referenciação delimitam uma espécie de fechamento. Esse fechamento, ao se relacionar com o processo de estabilização de sentido, não impede o enunciado de recuperar um conjunto de outros enunciados que se encontram subjacentes aquele produzido, “e isso pelo simples fato de, qualquer que seja a forma da qual o enunciado produzido seja traço, esta é, necessariamente, deformável” (ROMERO, 2019, p. 222).

A regulação é definida no jogo de relações entre posições enunciativas. Tais posições são estabelecidas e marcadas de modo organizado e estruturado pelos arranjos do sistema linguístico (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011, p. 12). Para Culioli (1990), a atividade metalinguística da criança começa em uma idade muito jovem e está relacionada à descentralização do sujeito em relação à sua atividade linguageira. Isso porque os enunciados não se configuram como posições de indivíduos falantes em sua singularidade de indivíduos (independente de um sistema linguístico existente), mas integram a dinâmica e os arranjos que o sistema linguístico compartilha (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011).

¹² A discussão sobre a relação entre esses processos e a Teoria das Operações Enunciativas é ampliada no segundo capítulo.

Culioli recorre ao gesto de uma criança para explicar o que vem a ser a interligação entre esses processos (R-R-R). Como ilustração, o autor apresenta “o gesto de uma criança quando pega uma vasilha para colocá-la em sua cabeça como se fosse um chapéu, ou quando junta suas mãos como se fosse beber em uma fonte. Neste gesto, observa-se esse movimento em operação, uma maneira de conduzir os pensamentos que busca uma certa coerência que, aqui, se vê igualmente manifestada por movimentos corporais” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 22).

A perspectiva enunciativa de Culioli nos ensina que a gramática infantil e os vários usos que a criança faz da língua integram um palco de muitas experimentações e criatividade. Neste contexto, a análise sobre os enunciados infantis busca desvelar e “compreender essa heterogeneidade fantástica e essa oralidade diversificada às quais estão submetidos os indivíduos” (CULIOLI In DUCARD, 2004, p. 19).

Quando estudamos a fala infantil, observamos sutilezas excepcionais e a ocorrência de fenômenos reveladores. Nesta direção, Culioli sugere que a criança construirá um referencial em relação ao seu corpo (estudos sobre a língua de sinais mostram a importância de tais construções). A título de ilustração, o autor apresenta um diálogo estabelecido entre ele e uma menina de 6 anos de idade. Na ocasião, a criança lhe perguntou: “Por que vocês todos têm costas?” Ele respondeu: “Mas todo mundo tem costas”. Diante da resposta, ela disse: “Eu, eu não tenho” (CULIOLI, 1990, p.35-36). Essa sequência de enunciados integrada pela criança evoca a simetria ou a ausência de simetria na organização do espaço em relação ao corpo.

Neste sentido, a atividade significativa entre enunciadore não deve ser confundida com qualquer interação, pois ela é regida por um princípio que atua através da relação de agenciamentos de marcadores - operações de representação. A atividade da linguagem “é significativa na medida em que um enunciadore produz formas (funcionalmente, sonoras ou gráficas) para que elas sejam reconhecidas por um co-enunciador como sendo produzidas para serem reconhecidas como interpretáveis” (CULIOLI, 1990, p. 39).

Culioli, em entrevista a Dominique Ducard, define sua teoria enunciativa como uma teoria da atividade de linguagem. Em suas palavras:

[...] nós não temos acesso a essa atividade de linguagem de outra forma que não através de vestígios (ou traços), que necessariamente passam pelas línguas. Isto levanta o problema da relação entre, por um lado, a universalidade da linguagem e, por outro, a singularidade de cada língua. Para teorizar, devemos fazer perguntas de ordem

metodológica e epistemológica, se perguntar sobre o que é o universal e o singular, o que é reduzível ou irredutível na singularidade. O objetivo é, então, o de tentar captar, graças a um sistema de representação metalinguística, fenômenos dos quais se têm traços e que tentamos reconstituir, não na sua realidade, mas de tal modo que se chegue a uma forma de coerência (CULIOLI In DUCARD, 2004, p. 8-9).

É importante ressaltar que a singularidade e as particularidades que caracterizam o ato de enunciação são aspectos que não deixam de obedecer a determinados esquemas abstratos inscritos no sistema da língua e que graças à atividade de linguagem viabilizam a construção de sentido e, portanto, a troca linguística entre a criança e o seu meio (ARRIVÉ *et al.*, 1986).

Culioli delimita o enunciado como objeto de análise e afirma que ele não se reduz a uma forma gramatical (uma frase), mas põe em jogo suas próprias condições de enunciação. A enunciação não é o ato de um sujeito produzindo um enunciado, é um processo que se recupera a partir do enunciado (DE VOGUÉ, 2011 In DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011).

O enunciado consiste em um conjunto de relações que se inter cruzam e que dão origem ao significado, ou seja, o enunciado é, mais do que um produto final, uma espécie de janela entreaberta que nos permite observar parcialmente a atividade de linguagem que o sustenta. Nesta direção, os sentidos não nos são dados previamente, mas, sim, construídos através de articulações do material linguístico em jogo nas quais se observa um espaço de representações com o qual o sujeito interage ao enunciar (ROMERO, 2015).

Esse modo particular de analisar as produções linguísticas nos conduz a ampliar essa discussão que concerne, mais do que refletir sobre o ato de aquisição em si, pensar na relação que esse ato estabelece com o movimento de co-construção de sentido na fala infantil.

Na obra de Martinot (2018), a autora questiona, justamente, o ponto de vista generalizado, mas nem sempre explícito nas teorias em aquisição, segundo o qual a criança adquire a língua materna por imitação, repetição e analogia, alguns desses posicionamentos já tratados por nós anteriormente. Partindo desse ponto, a autora apresenta contribuições que nos permitem discutir esse fenômeno com maiores detalhes.

Durante o processo que permeia a aquisição da linguagem e de um número considerável de *savoir-faire*, como gestos ou modos de deslocamento, a imitação é um

método de aprendizagem usado por crianças bem como por animais pequenos. Contudo, como assinala Martinot (2008) as línguas são ferramentas de produção de sentidos que têm um funcionamento único, por um lado, por causa do tipo de combinação especificamente linguística: o sentido de um enunciado resulta da combinação de unidades arbitrárias desprovidas de um significado intrínseco, e, por outro lado, por causa da gama de combinações possíveis que, na escala da percepção humana, são infinitas:

No nível do que ouve, a criança pequena percebe que a língua de seu ambiente é caracterizada por padrões prosódicos que o distinguem de todo o resto, que as sequências melódicas da língua que ela ouve nem sempre são as mesmas: entonação, ritmo, duração, sons. É, portanto, primeiro um sistema de diferenças que a criança percebe, antes de detectar algumas constantes. Ela deve então entender em que medida as diferenças produzem sentidos. A criança então se inscreve inconscientemente no movimento de trocas através da língua de sua comunidade linguística, que dá o mesmo sentido às mesmas combinações e, portanto, compartilha o mesmo objeto. No entanto, embora a língua esteja lá antes da criança, a língua não vem a ela, é antes a criança que deve ir até a língua, para apreendê-la. Ela deve falar para fazer isso. E isso que ela faz – alguns fragmentos da palavra ouvida, no início – faz rapidamente sentido para o seu ambiente (MARTINOT, 2018, p. 5-6).

Voltando-se para a complexidade que caracteriza os movimentos da criança no processo de aquisição da linguagem, a autora sublinha:

Adquirir a língua materna envolve não apenas aprender a construir sequências de uma ou mais palavras expressando significado, o que é consenso nas pesquisas em aquisição, mas também, e sobretudo, aprender a complexificar seus enunciados. Fazemos a hipótese de que a criança pequena primeiro produz uma predicação (i) de sentido X e, em seguida, algum tempo depois, uma predicação (ii) de sentido X e, mais tarde, uma predicação (iii) de sentido X. Em outras palavras, a aquisição da linguagem seria alcançada em grande parte através da aquisição da competência parafrástica e a aquisição dessa competência seria o meio privilegiado para aumentar o grau de complexidade da língua, propriedade compartilhada por todas as línguas naturais praticadas pelos locutores adultos (MARTINOT, 2010, p.1).

As crianças pequenas, capazes de produzir predicações completas, ou seja, sequências de palavras regidas pela gramática de sua língua, atribuindo-lhes um sentido, nos mostra de que maneira elas passam de um enunciado a outro. É precisamente esse modo de passagem que caracteriza o princípio de reformulação, definido como: “todo processo de retomada de um enunciado anterior que mantém, no enunciado

reformulado, uma parte invariante a qual se articula o restante do enunciado, parte variante em relação ao enunciado fonte” (MARTINOT, 2018, p. 9).

Essa premissa corrobora com o olhar culioliano sobre a fala da criança, sugerindo condições para compreendê-la “não como alguém que enuncia o que lhe seria preexistente, mas como [quem] se (re)constrói por meio de relações significativas que a diversidade das formas linguísticas organizam e ordenam” (ROMERO, 2013, p. 151).

A perspectiva de Martinot (2018) põe em relevo as características próprias de uma gramática reformulada pela criança, considerando as singularidades refletidas nos enunciados infantis como parte da natureza dinâmica da língua. Decorre daí uma nova resposta para a questão da aquisição da língua materna, baseada no princípio de reformulação que as crianças aplicam espontaneamente durante a interação com seus interlocutores. Nas palavras da autora:

A criança se apropria da fala do Outro transformando-a: primeiro sob a forma de sílabas, durante o balbúcio, depois na forma de pseudo-palavras ou palavras convencionais que ele eventualmente reformula: “sapato” se torna “pato”, depois sob a forma de trechos de discursos: “não naná [não cama]”, e finalmente sob a forma de pequenos enunciados completos e de acordo com as regras da boa formação fonética, morfológica e sintática, que nós designaremos como predicções elementares. Em seguida, após esse primeiro estágio aquisicional, por volta dos 3 anos, a criança de forma contínua transforma a língua de seu entorno para dela se apropriar. Ela dispõe, neste contexto, de um conjunto de predicções elementares suficiente para ser capaz de associar, combinar, reorganizar e produzir vários discursos. Essas manipulações, relativamente imprevisíveis, apresentam um nível de complexidade e criatividade que somente a espécie humana é capaz de gerenciar, entender e produzir (MARTINOT, 2018, p. 1).

Paralelamente a visão de Martinot (2018), mobilizamos uma importante premissa de Culioli¹³ segundo a qual: “há sempre um sujeito na língua” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 165). Com essa afirmação, acreditamos que, apesar do processo de aquisição ser mediado em parte pela interação estabelecida entre a criança e sua comunidade linguística, haverá sempre ecos de subjetividade refletidos sobre os enunciados infantis.

Desde muito cedo, a criança apresenta curiosidades sobre os sentidos das palavras, seus efeitos prosódicos e as descobertas que a apropriação da língua materna

¹³ É pertinente dizer que Culioli apesar de não abordar diretamente a fala infantil em suas análises, ele descreve em diferentes trabalhos particularidades vinculadas à atividade de linguagem da criança. Algumas dessas descrições são apresentadas ao longo deste trabalho.

promove. A concepção culioliana legitima essa vivacidade com a qual a criança opera sobre o funcionamento da língua. A esse respeito, Culioli (1999b, p. 15) afirma que:

O grande risco seria considerar esse que precede como uma maneira de fixar um quadro pré-estabelecido que não sofrerá transformação. Devemos compreender que agora é preciso intensificar os esforços e mergulhar na realidade onde há tantos tesouros escondidos. Mas, sobretudo não vamos imaginar que noções e unidades lexicais coincidem, como se a práxis humana não existisse.

Adotamos uma perspectiva enunciativa¹⁴ de língua e do que é evocado pelas expressões linguísticas. Tal perspectiva mostra que “são as experiências da criança, e não as características de um referente, que estão no coração do processo (de aquisição)” (BRIGAUDIOT, DANON-BOILEAU, 2002, p.127), experiências das quais se originam representações mentais que elaboramos desde a mais tenra idade, “que construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos” (CULIOLI, 1990, p.21).

A hipótese por nós construída é a de que a criança, em sua singularidade, manifesta em suas representações um raciocínio sobre o funcionamento da língua que é mediado pelo jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico), derivado da articulação entre os processos consciente e inconsciente refletidos nos enunciados da criança.

Neste contexto, é pertinente dizer que a articulação entre a noção conceitual e a produção verbal da criança, nos diferentes momentos da aquisição de linguagem, encontra-se em expansão, pelo fato de ser esse o período em que inúmeras representações que virão a organizar as experiências e os conhecimentos se encontrarem constantemente em construção. Assim, as interações constitutivas dos enunciados infantis, ao apontarem para o que integra ou não um dado domínio nocional, vão pouco a pouco delineando e expandindo – em uma expansão que não se refere em absoluto a expansões de um semantismo de base (ROMERO, 2010).

Pensar no aspecto dinâmico aqui observado é também assumir que o que é próprio à fala da criança, à sua gramática, os empregos considerados como “desviantes”, quaisquer que sejam, encontram, em uma instância não consciente, o

¹⁴ Sem dúvida, essa abordagem também é compartilhada por trabalhos que se inscrevem em uma perspectiva aquisicional enunciativa, como os desenvolvidos por Silva (2009) e equipe, contribuições mobilizadas ao longo deste trabalho.

fundamento que permite compreendê-los, sendo justamente no que foge ou se desvia do estabelecido, no que oscila, que esse fundamento se torna mais evidente.

Por fim, acreditamos que a Teoria das Operações Enunciativas confere novos contornos de análises sobre a fala da criança, visto que, para essa teoria, qualquer uso linguístico se apoia no caráter flexível e maleável constitutivo da atividade de linguagem, também conhecida por atividade epilinguística. Essa atividade, definida como não-planejada e não-consciente, como uma atividade que se encontra no fundamento de toda e qualquer produção linguística, é o que sustenta o contínuo reinventar da língua(gem).

1.2. Configurações metodológicas no campo da aquisição de linguagem

A fala da criança é o objeto de estudo da aquisição da linguagem. Nesta seção, apresentamos de maneira sintética as abordagens metodológicas e o processo evolutivo das pesquisas neste campo. Podemos destacar três grandes configurações metodológicas que permearam a história da aquisição da linguagem: o estudo dos diários, o estudo das grandes amostras e o estudo das amostras longitudinais.

O *estudo dos diários* é caracterizado pelo conjunto dos registros iniciais endereçados à linguagem da criança, realizados no século XIX, período no qual os estudiosos elaboraram diários da fala espontânea de seus filhos. As notas de James Sully são consideradas as mais antigas desse extenso acervo. Na obra de 1895, intitulada *Estudos sobre a infância*, James apresenta um capítulo chamado *o pequeno lingüista*, consagrado à linguagem da criança (CASTRO, 2011).

Os trabalhos dos diaristas foram nomeados como biografias de bebês, viabilizando uma base descritiva para o campo com registros de fatos ligados à aquisição da linguagem e sem preocupação com a consistência teórica. Contudo, esses diários revelaram uma riqueza de detalhes e o olhar perspicaz dos diaristas que constatarem a criatividade apresentada pela criança e sua capacidade de desvelar a estrutura da língua de seu ambiente (SILVA, 2009).

É importante ressaltar que essa época dialoga com a fase da Linguística Histórica, quando houve um aumento de interesse pelas línguas e suas transformações, pela comparação dos falares por meio de um processo histórico. Conforme Del Ré (2010), neste período o objeto da linguística não tinha ainda sido delimitado e não havia um método. Portanto, nas primeiras décadas, diaristas e linguistas interessados pela

linguagem infantil realizavam estudos descritivos, longitudinais e naturalísticos, mas não tinham ainda o objetivo de construir uma teoria.

O início do século XX é marcado pela busca de autonomia e de reconhecimento da linguística e consequentemente, pelo estabelecimento de seu estatuto científico. Nesta conjuntura, deixa-se de privilegiar a condição histórica e direciona-se o olhar para uma abordagem descritiva, na qual a observação e a descrição dos fatos linguísticos passaram a ser analisadas com base em determinados pressupostos teóricos (DEL RÉ, 2010).

A segunda configuração metodológica surge com o *estudo das grandes amostras* (1926-1957) e coincide com a emergência do Behaviorismo. No primeiro momento, essa vertente apresenta como teórico central Thomas B. Watson para o qual as observações desse contexto diferem das feitas no período anterior em dois aspectos: no papel da criança na aprendizagem da língua e na ênfase atrelada ao comportamento observável.

Do ponto de vista metodológico, a concepção behaviorista delimitou o estabelecimento de regularidades e os dados passaram a ser controlados para garantia da homogeneidade dos sujeitos participantes. As amostras precisavam conter crianças de similar classe socioeconômica, faixa etária e gênero e a seleção demandava um grande número de sujeitos, motivo pelo qual foi denominado estudos de grandes amostras, concepção visivelmente distinta da perspectiva dos diaristas, para os quais o comportamento espontâneo e ativo da criança estava no coração da análise. Os behavioristas negavam, assim, as explicações não mensuráveis vinculadas às estruturas internas (SILVA, 2009).

A terceira configuração integra o *estudo das amostras longitudinais*¹⁵ (1957-atualidade) e adota, justamente, o perfil longitudinal, no qual o fazer metodológico é construído com base no acompanhamento da relação da criança com a linguagem por meio de filmagens e anotações, aliados à busca por amostras representativas. A introdução de caminhos metodológicos com coleta de dados transversal e longitudinal instaura no sistema de nomeações de ordem empírica, “um saber produtor de autonomia metodológica ao campo, marcado justamente pela preocupação com a fala da criança” (SILVA, 2009, p. 90).

¹⁵ O presente trabalho é situado no contexto do *estudo das amostras longitudinais*. Apresentamos a configuração metodológica com maiores detalhes no quarto capítulo.

Atualmente, a abordagem longitudinal caracteriza grande parte do campo da aquisição da linguagem com a reunião de vários pesquisadores e bancos de dados longitudinais. Por fim, é importante ressaltar que no Brasil, nas últimas décadas, acompanhamos a ampliação da produção científica no campo da aquisição a partir das contribuições de grupos de pesquisas longitudinais¹⁶ que promoveram a expansão de aportes teórico-metodológicos que exploram as diversas temáticas de estudos inscritas no processo pelo qual as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem.

¹⁶ Fazemos, aqui, breves considerações para situar o contexto em que se inserem as pesquisas realizadas por três grandes estudiosas da área de aquisição no cenário nacional. Destacamos, assim, os trabalhos de Claudia Thereza Guimarães de Lemos, linguista e pesquisadora vinculada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Sua trajetória na pesquisa inicia-se nos anos 70. Ela é consagrada pelo seu pioneirismo e pela vasta produção científica no campo da Aquisição de Linguagem no Brasil. A partir da articulação entre a Linguística e a Psicanálise, a autora analisa o processo de aquisição da linguagem, buscando desvelar a singularidade de cada criança na trajetória do estado de *infans* para o de sujeito-falante. De Lemos instaura um importante debate sobre a noção psicológica de desenvolvimento, frequentemente utilizada para descrever e explicar a aquisição de linguagem, construindo um horizonte alternativo com base na concepção da aquisição como um processo de subjetivação. Em seguida, podemos citar os estudos desenvolvidos por Carmen Luci Costa da Silva, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora coordena a linha de pesquisa *Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas com inserção na área de aquisição e ensino-aprendizagem de língua materna*. Suas teorizações abrangem diferentes aspectos e particularidades envolvidos no ato enunciativo da criança. A consolidação desta autora no campo da aquisição de linguagem é embasada na teoria enunciativa de Émile Benveniste. Por fim, apontamos as pesquisas realizadas por Alessandra Del Ré, coordenadora do NALingua (CNPq) – Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e do GEALin – Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita-FCLAr. Essa estudiosa bakhtiniana adota uma vertente teórica dialógico-discursiva, atuando principalmente em temáticas que envolvem o percurso das manifestações humorísticas observadas nos enunciados da criança, além do bilinguismo. As pesquisas realizadas e coordenadas por Del Ré compõem um rico banco de dados e trazem importantes contribuições para a produção científica no campo da aquisição da linguagem.

Capítulo 2 – A Teoria das Operações Enunciativas: interfaces

Inscrito no campo da Linguística da Enunciação, Antoine Culioli¹⁷ é movido por dois questionamentos filosóficos: qual articulação existe entre linguagem e línguas? Como podemos analisar a relação entre a materialidade da vasta produção verbal e a imaterialidade da atividade significante dos sujeitos? Guiado por tais questões, o linguista dedicou-se ao estudo da relação entre a atividade de linguagem e as configurações dos enunciados como construtores de significação em diversas línguas.

Culioli (1999) ressalta a importância do rigor científico nos estudos sobre os fenômenos da língua(gem) e sugere que a linguística deve ser sistemática, rigorosa e passível de verificação. Em sua trajetória como cientista, o autor construiu modelos observáveis, sem deixar, contudo, de apontar alguns desafios e problemas oriundos da relação entre um modelo, o objeto e o observador. Neste caso, Culioli (1999b, p. 19-20) estabelece a formalização de um conjunto de premissas epistemológicas e metodológicas que fundamentam suas teorizações.

- a) A metalíngua é a língua de uso. É preciso sempre utilizar a língua enquanto metalíngua ou sistema formal. De fato, a intrincada relação entre terminologia e língua de uso é tal que o linguista encontra-se preso na armadilha vinculada ao desejo de explorar o funcionamento de uma língua que só tem como ser explicada por meio dela mesma;
- b) A linguagem é uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística (definida como “atividade metalinguística não-consciente”): assim há uma relação entre um modelo (a apropriação e o domínio adquirido de um sistema de regras sobre unidades) e sua realização (da qual temos traços na produção verbal);

¹⁷ No contexto internacional, Antoine Culioli é o fundador da Teoria das Operações Enunciativas. O autor apresenta um compilado dos artigos publicados em três décadas de pesquisa, intitulados *Pour une linguistique de l'énonciation* (tomos 1, 2 e 3, Paris, Ophrys). Nestes tomos, o que se vê são trabalhos nos quais os complexos princípios que regem este referencial não são necessariamente explorados, visto serem, em sua grande maioria, resultados de análises em andamento. Face ao exposto, muito dos progressos atuais da teoria, bem como reflexões acerca de seu quadro epistemológico, encontram-se em pesquisadores que com ele estudaram e continuam a estudar, sendo este o caso de Sarah de Vogué, Jean-Jacques Franckel e Denis Paillard, que foram por ele orientados, entre outros que com ele estabeleceram relações intelectuais profundas, caso de Claudine Normand e de Dominique Ducard. Isso explica a necessidade de, nessa pesquisa, recorrermos às reflexões desses autores, além daquelas do próprio Culioli. No cenário brasileiro, existe um conjunto de pesquisadores que tem se debruçado sobre essa teoria. Dentre eles, destacamos neste estudo o panorama teórico-metodológico construído por Márcia Romero, que ao longo de vinte e cinco anos tem dado visibilidade e tornado a TOE acessível aos meios acadêmicos, consolidando uma ampla produção científica sobre a teoria culioliana.

- c) A atividade linguageira é significativa porque existem, na comunicação, operações complexas, em que todo emissor é, ao mesmo tempo, receptor, dos enunciados que constroem sentidos;
- d) Os problemas de categorização não podem ser reduzidos a simples generalizações realizadas com base na frequência de uso: por exemplo, nenhum estudo de frequência explica o status do masculino em relação ao feminino em muitas línguas¹⁸.

Como desfecho dessas premissas iniciais, o autor assinala a importância de uma teoria da observação, considerando o lugar dos observadores. Além disso, Culioli (1999b) propõe uma análise profunda sobre o processo de construção dos enunciados, o que significa sair do domínio da observação imediata para operar abstratamente sobre os dados. Em suas próprias palavras, “a linguística formal não se dá por tarefa sobrevoar as línguas em suas generalidades, mas dar conta do que se encontra em toda a sua diversidade, sem nenhuma exceção” (CULIOLI, 1999b, p.21).

Essa colocação recupera o princípio antropológico vinculado à singularidade das línguas, ratificado por Culioli em uma importante observação:

Eu sou obrigado, em um determinado momento, a me questionar sobre o problema da singularidade das línguas em relação à linguagem, porque, caso contrário, eu assumiria uma atitude de tipo quase colonialista, dizendo que, no fundo, algumas línguas não deveriam ter direito a este título (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 129).

Assim, com a Teoria das Operações Enunciativas (TOE), Antoine Culioli funda uma problemática vinculada à abordagem da linguagem enquanto atividade simbólica. Neste percurso, o autor convoca múltiplas áreas do conhecimento e, através de análises minuciosas sobre as operações que sustentam a produção verbal (a fala, os gestos e a escrita), ele evidencia que a atividade de linguagem é constituída por processos dinâmicos que se reconfiguram nas diferentes línguas.

Na concepção culioliana, a atividade de linguagem é dotada de uma maleabilidade ao mesmo tempo em que é guiada por regularidades que constroem a estabilização semântica, sendo justamente essa estabilidade que permite as trocas entre os sujeitos enunciadore. Há, portanto, neste movimento, a presença de operações oriundas da combinação entre os fatores cognitivos, subjetivos, sociais e culturais que

¹⁸ Essa colocação é fundamentada no estudo de D. McNeill citado por Culioli sobre a aprendizagem do japonês por uma criança de dois anos. Ver Culioli (1999a, p. 20).

são refletidos na língua e que regem os empregos diversificados das formas linguísticas e das condutas discursivas observadas na interação entre os interlocutores.

A linguagem situada no âmbito da especificidade humana constitui uma forma de pensamento. Contudo, ela não é a única e nem homogênea. Existem outras formas de pensamentos diferentes e articuláveis. A título de ilustração, Franckel (2011) aponta três atividades envolvidas nesta reflexão: a tecelagem, o tricô e a confecção de nós, as quais podem ser transmitidas mais facilmente com a realização de um gesto do que com uma descrição narrativa. Essa particularidade mostra, portanto, que “a linguagem é o traço de um pensamento organizado de modo específico entre outras formas possíveis de pensamento: todo pensamento não se reduz à linguagem. Podemos evocar imagens (imagens figurativas, imagens mentais), os gestos” (FRANCKEL, 2011, p. 42, In FRANCKEL, PAILLARD, DE VOGUÉ, 2011).

Corroborando com essa reflexão, De Vogué (2013) salienta que a língua constitui uma fonte de determinação parcial do discurso, já a linguagem é o lugar de elaboração cognitiva e, portanto, não pode ser considerada como reflexo de elaborações cognitivas autônomas.

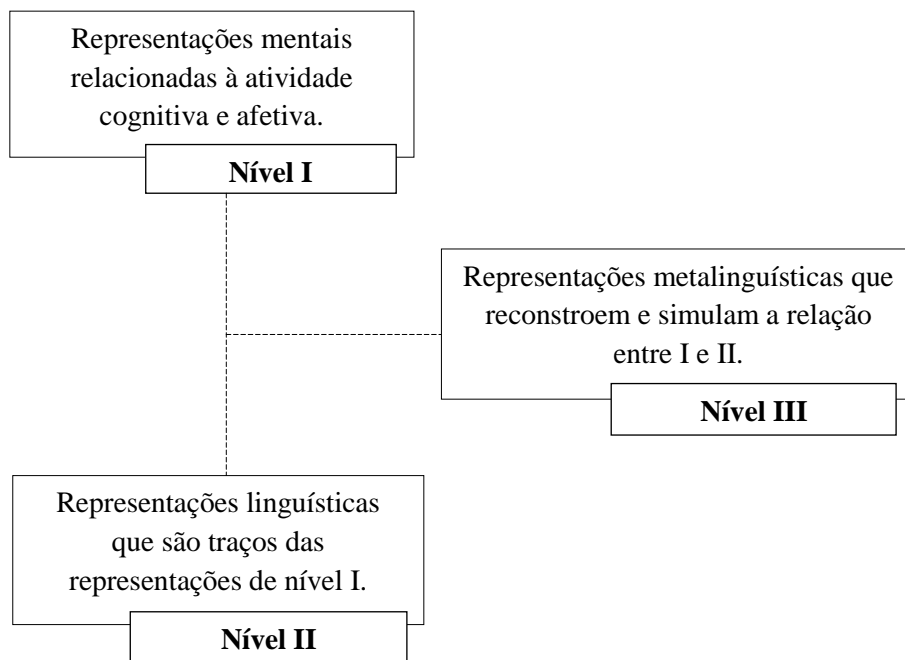
2.1. O modelo epistemológico da Teoria das Operações Enunciativas

O modelo epistemológico concebido por Culioli é fundamentado em três níveis de representação: o nível I (representações mentais ou nocionais) é de ordem cognitiva-afetiva e está associado às representações mentais às quais não temos diretamente acesso. O nível II (representações linguísticas) consiste em um conjunto de marcadores¹⁹, que, submetidos à gramática de uma língua, surgem sob a forma de enunciados. E o nível III (representações metalinguísticas) é o nível de reconstituição, de simulação, da atividade à qual se tem acesso pelos traços deixados nos enunciados.

¹⁹O conceito de marcador designa representantes linguísticos, de nível II. O linguista considera esses representantes como os mediadores do que está inacessível e “o termo marcador, especifica Culioli, remete à indicação perceptível de operações mentais, que fazem passar do nível I, do qual nós temos apenas o traço, ao nível II que é, precisamente, o local onde se agenciam os traços sob forma de enunciados” (DUCARD, 2013, p. 105). Além disso, duas observações devem ser feitas sobre os marcadores: a primeira refere-se à sua escolha, cujo intuito foi o de evitar toda ambiguidade que se produz com o termo *marca* (CULIOLI, 1985, p.16), mais precisamente, o de assinalar que não existem “entidades imperceptíveis”; a segunda, a sua abrangência, visto que ele corresponde não só a unidades ditas lexicais, mas, de modo mais amplo, a uma mudança na prosódia, na entonação, a uma partícula, um morfema qualquer ou um conjunto de morfemas (ROMERO, 2010, p. 488).

Portanto, o nível III tem como finalidade reconstituir o nível I (cognitivo) a partir da análise sobre as operações observadas na produção verbal viabilizada pelo nível II.

Na figura abaixo, ilustramos a dinâmica entre os níveis I, II e III:



Fonte: ROMERO *et al.*, 2019, p. 180

O pesquisador, por meio de uma apreensão analítica sobre o processo de construção dos enunciados, nível das representações linguísticas (nível II), estrutura representações metalinguísticas que, por hipótese, são representantes das representações (nível III), e podem simular parcialmente as representações nocionais (nível I).

A articulação entre a atividade de linguagem e o funcionamento da língua por meio de seus enunciados, da produção verbal verificada, passa pelo próprio desenrolar do processo enunciativo na interação entre sujeitos, abrangendo uma dinâmica complexa que se estabelece pelo vínculo de três processos fundamentais: representação - referência - regulação.

A *representação*, em seu nível I, abrange, como já observado, a interação entre as esferas cognitiva e afetiva. Para Culioli (1990), não há de um lado o cognitivo, que seria do domínio de uma racionalidade explícita, e o afeto, que ocuparia o lugar dos sentimentos e da imaginação. Não há separação entre essas esferas, porque o afeto faz parte da cognição. Portanto, a representação integra um conjunto de representações mentais organizadas a partir das experiências vivenciadas desde a tenra infância, construídas através das relações que são estabelecidas “com o mundo, com os objetos,

com o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos” (CULIOLI, 1990, p.21).

Na concepção culioliana, a noção remete a uma forma de representação não linguística, ligada ao estado de conhecimento e da atividade de elaboração das experiências de cada um. Existe, neste nível de representação, cadeias de associações semânticas nas quais se têm arranjos de propriedades estabilizadas pela experiência, acumulada e elaborada sob diversas formas e em conexão especialmente, com os processos de memorização, imagens e toda atividade simbólica. Essa é uma característica essencial, sobre a qual se fundamenta os movimentos de ajustamento intersubjetivo que supõem por vez estabilidade e deformabilidade²⁰. Essa ramificação de propriedades que se organizam umas em relação às outras em função de fatores psíquicos, culturais e antropológicos, estabelece o que Culioli nomeia como *domínio nocional* (CULIOLI, 1999, p. 10).

O domínio nocional está intimamente ligado à atividade epilinguística, definida como uma ação não consciente, uma “nova racionalidade”, assim nomeada por resgatar, por meio da cognição, uma racionalidade anteriormente existente. Ela relaciona-se ao jogo que se verifica entre o nível I (cognitivo ou nocional) e o nível II (linguístico). Para Culioli, trata-se de um raciocínio que, se passa pela materialidade dos enunciados, no sentido em que os enunciados se relacionam a uma atividade de produção e reconhecimento entre os sujeitos enunciadore, não se dá sem delimitações. Contudo, é importante dizer que o acesso ao nível I, em si, é sempre de natureza parcial, pois o nível II não permite jamais apreendê-lo em sua integridade. Cada enunciado dá a vê-lo sempre a partir de uma determinada ótica (ROMERO, 2011; ROMERO, 2017a; ROMERO *et al.*, 2019).

A atividade epilinguística representa um dos princípios centrais da Teoria das Operações Enunciativas, originando-se, basicamente, de três raízes epistemológicas. A primeira surgiu da própria inquietude culioliana no que se refere à fundamentação da relação entre o epilinguístico e à atividade de linguagem. A segunda está atrelada à parceria de Culioli com François Bresson, especialista da psicologia cognitiva que, ao se deparar com o principal objetivo culioliano, o de “qualificar a organização dinâmica subjacente à enunciação e a coerência profunda que faziam parte da análise de fenômenos compostos e variados” (DUCARD, 2004, p. 23), sugeriu-lhe o termo. Por

²⁰A deformabilidade, na TOE, é definida como as reconfigurações em termo de sentido mediadas pela atividade de linguagem que incidem sobre o funcionamento da língua.

fim, a terceira emerge de um conjunto de leituras realizadas pelo autor sobre a epigênese relacionada ao processo de estabilização de sentido entre os caminhos possíveis traçados no enunciado. Conforme Culioli, cada um de nós constrói caminhos no nível mental: “é uma interconexão, determinada, por um lado, de modo aleatório, mas não qualquer: haverá necessariamente algo, esse algo não é qualquer, mas, ao mesmo tempo, não é previsível” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 112).

Essa complexidade inerente à atividade epilinguística dos sujeitos revela a proliferação de possibilidades interpretativas que se refletem em cada ato de enunciação. É como um tipo de movimentação de fundo, muito lento, conectado às nossas representações, que configura e reconfigura seu fluxo: “às vezes, é uma transformação muito rápida, em outros casos, é um pouco [...] como esses movimentos bem lentos no fundo do oceano” (CULIOLI, NORMAND 2005, p. 22). O que é dito por Culioli corrobora com o fato de a atividade epilinguística escapar a qualquer controle, sendo delimitada em “grande parte pela reflexividade intuitiva – aquela que nos faz por vezes, parar e retornar, frequentemente com surpresa ou perplexidade, sobre o que é dito e da forma como é dito” (DUCARD, 2004, p. 23).

Desta forma, a origem das operações que constituem a noção emerge da observação de fenômenos e de procedimentos de abstração, reagrupados pelas ocorrências de acontecimentos – uma *classe de ocorrências*. Culioli (1990, p. 55-56) distingue dois tipos de ocorrências: as fenomenais e as linguísticas.

As fenomenais não emergem do linguístico, sendo encontradas na existência, desde sua tenra idade. Após o nascimento, iniciamos a elaboração da noção, no sentido em que se associa uma noção a uma palavra: em um determinado momento, enquanto criança, construímos, por exemplo, propriedades de objetos. Esses últimos são associados a seu entorno, por alterações e designações. Estamos em um estágio que é efetivamente um estágio designativo:

[...] as propriedades de objetos que construímos – e que não correspondem a propriedades de objetos canônicos, típicos – vão ser associadas a uma designação, para, pouco a pouco, serem estabilizadas, na interação, por meio de ocorrências enunciativas, digamos, mais ou menos imaginárias. Há assim, todo um trabalho interno que será feito nessa etapa. O trabalho metafórico abrange em grande parte essa propriedade fundamental da dimensão simbólica através da atividade de linguagem, na qual se tem estabilidade, sendo por isso que as palavras são, em parte, etiquetas, e, simultaneamente, deformabilidade (CULIOLI, 1990, p. 86).

A plasticidade da linguagem abrange essas duas propriedades: estabilidade e deformabilidade.

Para Culioli (1990), se não considerarmos, nas análises, esses fenômenos de ordem antropológica, veremos que a construção de sequências bem formadas, em determinado momento, falhará:

Se quisermos tratar da linguagem, somos obrigados a não se isolar dentro de uma concepção restritiva do linguístico; mas se quisermos tratar das línguas, não é possível imaginar que poderemos falar da linguagem sem se ocupar das línguas. Assim, as ocorrências fenomenais nos conduzem ao domínio da manipulação que está ligada à evolução e à aprendizagem e constrói sistemas complexos de representação intra-culturais dos fenômenos (CULIOLI, 1990, p. 55-56).

Na continuidade da reflexão, Culioli (1990) sugere que as ocorrências linguísticas se desenvolvem no plano linguístico e abarca a produção verbal observada nos enunciados motivados pela arquitetura interacional construída entre os sujeitos e a língua. Como assinala o autor, “se no caso das ocorrências fenomenais, o linguista tem apenas uma palavra a dizer e não de maneira privilegiada, no caso das ocorrências linguísticas [...], ele deve oferecer os meios de tratar tudo o que diz respeito ao enunciado na sua materialidade constituída, ou seja, aqui onde intervêm as operações de construção identificáveis” (CULIOLI, 1990, p. 57).

A *referenciação* é, assim, desvelada nas operações por meio das quais a linguagem permite dizer algo do mundo. Incluem os arranjos de formas derivados da materialidade das línguas constituindo-se em um modo particular de apreender o mundo. O dizer já aponta uma lacuna a se preencher ou reformular, sempre entre o informulável e o formulável. É uma construção, o mundo apreendido como dito do modo como é dito [...]; o mundo, quando da ordem do dizer, é o lugar em que se exprime o irredutível distanciamento entre o dizer e o querer dizer, de todas as maneiras possíveis: sofrimento, arte, falha, criatividade, reformulação, gaguejos, dentre outros modos (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011, p. 12).

Constatamos, assim, o nível de complexidade no caminho de apreensão da atividade epilinguística, e isso por se tratar de:

[...] um jogo de relações, de algo constituído intrinsecamente de relações sem materialidade que permite construir objetos perceptíveis quando há verbalização. De uma atividade interna, passa-se sempre a uma atividade externa que se torna pública, que vem à tona sem que

essa exteriorização corresponda efetivamente à atividade interna que se manifesta (ROMERO, 2011, p. 155).

Há sempre uma trilha de descoberta a ser explorada por meio das palavras que nascem dos enunciados, revelando a magnitude subjacente ao ato do dizer. Paillard (2011) enfatiza ser essencial não reduzi-lo ao conteúdo que é efetivamente dito. Com efeito, não podemos certificar que o que é dito esgota o querer dizer que se revela apenas em uma gota do discurso, entre explicações, confusões, retomadas e reformulações. Em apoio a essa observação:

Um dizer é uma maneira parcial e fragmentada de exprimir por um enunciado um estado de coisas do mundo. A cena enunciativa a que dá acesso o agenciamento de formas convoca esses três “querer dizer”: o do sujeito, o do mundo e o das palavras, cada um apresentando a sua lógica própria, com modos de presença variáveis (PAILLARD, 2011, p. 165 In FRANCKEL, PAILLARD, DE VOGÜÉ, 2011).

Contudo, lembremos que o sujeito, ao produzir um enunciado, não é dotado de uma liberdade total no que se refere à sua organização. Essa conduta integra um processo a ser restituído a partir do conjunto de elementos constitutivos dos enunciados (incluindo nestes os aspectos prosódicos), compreendido como fruto das determinações de diferentes ordens que intervêm na interação entre sujeitos (PAILLARD, 2011 In FRANCKEL, PAILLARD, DE VOGÜÉ, 2011).

Surge neste contexto a *regulação*, caracterizada pelo jogo de relações entre posições enunciativas construídas no enunciado, posições que não se configuram como aquelas oriundas de indivíduos em sua singularidade de sujeitos, mas, sim, do que o enunciado, como arranjo formal que é, permite reconstruir em termos de sentido. Em suma, essa reconstrução, necessariamente variável, desencadeia um processo de ajustamento intersubjetivo conduzindo a negociações e diferentes estabilizações semânticas (DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011, p. 12). Portanto, a regulação surge “em todo esse ajustamento de sujeito para sujeito. Ela é da ordem do transindividual e participa dessa espécie de conciliação entre os sujeitos” (CULIOLI, 2002 In DUCARD, 2013, p.44-45).

A análise metalinguística sobre a atividade de língua(gem) infantil construída ao longo deste trabalho integra o nível III, um nível de representação intermediário entre a língua e o referente, nível metalinguístico conhecido por *nível dos valores referenciais*. A hipótese do valor referencial diz que a referência, normalmente apreendida como

externa à língua, encontra-se vinculada a operações abstratas constituindo o enunciado produzido pela criança, sendo oriundo de princípios regulares específicos à atividade de linguagem.

Em conformidade com Franckel (2011), esses valores referenciais decorrem de uma dinâmica própria à língua, construídos nos e pelos enunciados por meio de operações enunciativas. É importante dizer que, se numa perspectiva tradicional o referente é considerado estável, na perspectiva culioliana, os valores referenciais são instáveis, lançando-se em jogos de ajustamento intersubjetivo e de regulação que só constroem pontos de equilíbrio interpretativos provisoriamente.

O objetivo, conforme o próprio Culioli (1999b), é não separar as atividades de representação, referenciação e regulação. Não separar as noções lexicais, gramaticais e enunciativas de uma relação predicativa. A partir da análise metalinguística, podemos construir:

Um análogo da atividade de abstração, de generalização e de particularização; de inferência; de narração; de descrição; de relação a si próprio e ao outro. Considerando-se as restrições do raciocínio no que diz respeito a fenômenos transcategorias, nos quais os encavalamentos, as alternâncias, os desvios, longe de serem a exceção, revelam-se ser uma das características da atividade da linguagem. É porque os marcadores (e os agenciamentos de marcadores) desencadeiam representações de formas (abstratas) deformáveis que a estabilização enunciativa pode funcionar (CULIOLI, 1999b, p. 24).

É justamente esse pensamento culioliano que direciona a nossa análise metalinguística sobre o processo de co-construção de sentido na fala infantil, sentido necessariamente construído e estruturado pela atividade de linguagem, e que, por ser de natureza variável, demanda ajustamentos e sistematizações.

No trabalho analítico, o pesquisador torna-se ator e espectador da atividade de linguagem:

De um lado, os gráficos munidos de uma dinâmica, de outro, sujeitos que efetuam uma tarefa cujo desenlace é duvidoso. Minha tarefa como linguista é de conjugar os marcadores e sua história com as condutas na qual somos levados a medir os riscos em relação às situações teleonômicas²¹. Gestos, ações, valores, histórias, representações, uma

²¹ As situações teleonômicas são configuradas através do *telos*. O *telos* é caracterizado como “uma atividade interna orientada, construtiva e regulada” (...) que intervém, no trabalho epilinguístico, como uma direção, um movimento em direção ao apropriado, [um] impulso [que é, ao mesmo tempo] esforço e tendência para que se mantenha o dinamismo aberto em contato com o imprevisito” (ROMERO, FLORES, 2017, p. 124).

atividade de ordem corporal e mental, eis o domínio tal como o desenha meu programa de trabalho (CULIOLI, 2006, p.371-372).

Portanto, guiados pela teoria culioliana, devemos como pesquisadores colocar-nos em uma posição exterior que nos conduza ao metalinguístico, o que faz com que, naturalmente, o metalinguístico esteja na língua. Por outro lado, isso não se faz sem custo, e isso por haver sempre um movimento redutor relacionado ao fato de ser a noção inacessível em sua completude.

2.2. A Teoria das Operações Enunciativas e a Semântica

*A maneira de dar canto às palavras o menino aprendeu
com os passarinhos.*

Manoel de Barros

Com esse pensamento, Manoel de Barros parece despertar a vida que habita o que confere sentido às palavras, povoando-a com diferentes cantos. É com esse convite poético que descolamos do preceito unissignificativo e mergulharmos profundamente no universo dinâmico das palavras.

No tocante à linguagem, o sentido só aparece na interseção e como que no intervalo das palavras. Isso nos proíbe de conceber, como estamos habituados, o sentido enquanto etiqueta colada sobre as palavras e nos direciona necessariamente a um trabalho de abstração, no qual:

A palavra intervém sempre sobre um fundo de palavra, nunca é senão uma dobra no imenso tecido da fala. Para compreendê-la, não temos de consultar algum léxico interior que nos proporcionasse, com relação às palavras ou às formas, puros pensamentos que estas recobririam: basta que nos deixemos envolver por sua vida, por seu movimento de diferenciação e de articulação, por sua gesticulação eloquente. Logo, há uma opacidade da linguagem: ela não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, nunca é limitada senão pela própria linguagem, e o sentido só aparece nela engastado nas palavras. Como a charada, só é compreendida mediante a interação dos signos, que, considerados à parte, são equívocos ou banais, e apenas reunidos adquirem sentido (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 71).

Essa colocação de Merleau-Ponty é convergente com o pensamento culioliano, que, ao propor a formalização de um modelo teórico, convida-nos a redescobrir a concepção de sentido e seus desdobramentos por meio da atividade de linguagem. Neste contexto, Culioli propõe um conjunto de reflexões epistemológicas e metodológicas

construído com base nas sistematizações do conhecimento da linguística e do seu domínio prático. Assim, ele nega-se a *reduzir* a linguagem e a conduzir a linguística a ser apenas uma coleta de fenômenos individuais. Seu modelo permite levantar os problemas teóricos e nos direciona a uma metalíngua comum e a modos de raciocínios rigorosos. É assim que esse autor busca formalizar a linguística (CULIOLI, 1999a).

A teoria culioliana parte da premissa de que a identidade semântica de uma unidade linguística não se define por algum sentido de base, mas “pelo papel específico que ela desempenha nas interações constitutivas dos enunciados nos quais ela é posta em jogo. Esse papel é apreensível não como um sentido próprio da unidade, mas através da variação do resultado dessas interações” (FRANCKEL, 2011 p. 23 In DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011).

Como já apontado, considera-se, nessa dinâmica, que as unidades linguísticas possuem uma identidade semântica de natureza abstrata e relacional, de modo que o sentido se elabora no próprio desenrolar do enunciado e das interações, sendo este, portanto, não estabilizado e não acabado antes de uma construção enunciativa (DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011). Encontramos em Culioli (1999a, p. 48) uma clara explicação sobre essa dinâmica:

Lentamente, passamos de uma linguística dos estados para uma linguística das operações. Pouco a pouco, observamos que a linguagem é um incessante pôr em relação (predicação, enunciação), graças a qual enunciadores, tecendo um jogo estruturado de referências, produzem um excedente de enunciados e descobrem uma pluralidade de significações.

Ressaltamos, assim, que a posição teórica por nós adotada em relação à construção da significação difere daquela do modelo clássico dos traços sêmicos por vezes observado nos domínios da aquisição da linguagem e da semântica lexical. Esse modelo repousa no princípio de que o sentido se caracteriza por meio de *semas*, *traços semânticos* ou ainda *átomos de sentido*. Como explicam Brigaudiot e Danon-Boileau (2002), na aquisição, esse modelo resultou, por exemplo, em uma concepção de aprendizagem dos nomes como:

O reconhecimento dos traços semânticos que o definem: os traços ‘quatro patas’, ‘latido’, ‘corpo coberto de pelos’, etc., definem, em conjunto, a palavra ‘cachorro’. É a abundância de traços semânticos de cada palavra e o pertencimento de determinados traços a categorias diferentes que tornam a aprendizagem longa e difícil. Tal é a explicação proposta por Eve Clark nos anos 1970 (CLARK, 1971, 1973) (BRIGAUDIOT, DANON-BOILEAU, 2002, p.121).

Diríamos que a expressão linguística, em tal modelo, tende a constituir um reflexo da realidade do mundo ou da forma como este é percebido, o que a leva, conseqüentemente, a ser apreendida como “portadora de sentido”, já que veicula sentidos pré-estabelecidos (traços) ante o enunciado no qual se encontra empregada.

Já no modelo culioliano, “noção, aspectualidade e modalidade são ligados e interagem. Não existe um protótipo natural, mas propriedades físico-culturais – podemos mesmo dizer bio-físico-culturais – que se organizam em domínios e em repertórios deformáveis” (CULIOLI, 1999b, p. 66). Culioli nos convida a substituir:

Uma epistemologia do compartimentado, do estático e do linear por uma epistemologia do interativo, do dinâmico e do não linear, em uma dialética complexa do rígido e do maleável, em que se atam e se desatam figuras do estável e do instável, através da plasticidade regulada pela linguagem (CULIOLI, 1999b, p. 66).

Essa colocação recupera o fato de que, na TOE, a estabilização do sentido de uma palavra ou expressão envolve um equilíbrio semântico, produzido por um ajustamento implícito entre os enunciadores. Esse posicionamento permite compreender uma das premissas fundamentais da relação entre a Teoria das Operações Enunciativas e a semântica, sobre a qual as expressões não são portadoras de “significados absolutos” e o sentido por elas adquirido é fruto da construção enunciativa, o que, em outras palavras, significa que a própria natureza semântica da unidade linguística se revela no jogo que se dá entre o nível I, cognitivo (ou nível nocional), e o nível II (linguístico) de produção e compreensão em uma dada língua. E este jogo, ao mesmo tempo que refuta a existência de unidades dotadas de um sentido estável fora de sua inserção em enunciados, promove a negociação, a regulação e o ajustamento intersubjetivo, em suma, a estabilização que provisoriamente, resulta em ações interpretativas.

Tal processo envolve um fluxo dinâmico, pois citando o próprio Culioli (1999b, p. 18), se não houvesse relação dissimétrica entre produção e reconhecimento de enunciados, se os enunciados pudessem:

ser reduzidos a seqüências em que a composicionalidade linear bastasse, se nós trabalhássemos, enquanto sujeitos, com blocos materiais munidos de sentidos estáveis, estocados na memória, bastaria encadeá-los para produzir enunciados e significação a ser recuperados e interpretados, do outro lado, pelo auditor, tudo seria simples. Mas, basta observar o que se passa efetivamente para constatar que esse raciocínio é questionável. [...] No lugar de representações de natureza classificatória, conservadas em caixas,

inertes e inalteradas, nos damos conta de que temos representações que não cessam de se reorganizar (CULIOLI, 1999b, p. 18).

Por fim, ao sublinharmos a relação entre a Teoria das Operações Enunciativas e a semântica, buscamos evidenciar o modo como o sentido é reconstruído em função do que a construção verbal evoca nos enunciados. Salientamos, nessa perspectiva, que o sentido de toda produção verbal deve ser buscada no próprio desenrolar do processo enunciativo, na interação entre a unidade lingüística e seu(s) contexto(s), o que faz com que os sentidos se encontrem em um permanente processo de estabilização.

2.3. A Teoria das Operações Enunciativas e a Psicologia

No passado, a psicologia recorria ao conhecimento da lingüística, procurando nos fenômenos da linguagem a chave para a compreensão da psique humana. Simultaneamente, a lingüística buscava o conhecimento da psicologia com a finalidade de melhorar a compreensão dos dados lingüísticos (MELO, 2005).

A integração entre os saberes advindos da lingüística e da psicologia constitui uma particularidade presente nas teorizações de Antoine Culioli, que traz contribuições importantes para se compreender a natureza simbólica subjacente ao funcionamento da língua. Neste contexto, destacamos as contribuições de Jean Caron (2006)²² que descrevem as articulações entre o pensamento de Culioli e algumas vertentes da psicologia.

O diálogo de Culioli com a psicologia inicia-se no século XX, na linha de uma tradição inspirada no pensamento europeu. Podemos encontrar, na origem, o psicólogo Wilhelm Wundt²³, que desenvolve uma interpretação psicológica dos fenômenos lingüísticos, inaugurando uma tradição de colaboração entre psicólogos e linguistas (CARON, 2006 In DUCARD, NORMAND, 2006).

O trabalho não consistiu numa verificação experimental das hipóteses lingüísticas, mas de uma compatibilidade entre elas e as observações psicológicas. Nas palavras do próprio Culioli:

²² Mais especificamente, no texto *Un modèle psycholinguistique?* (CARON, 2006, In DUCARD, NORMAND, 2006).

²³ Wilhelm Wundt (1832-1920) é apresentado nos manuais de história da Psicologia como o fundador da psicologia científica. Como data para esta fundação, é frequentemente citado o ano de 1879, quando ele inaugurou o Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig. Desde o início de suas atividades como diretor do Laboratório, Wundt orientou e treinou toda uma geração de psicólogos experimentais das mais diversas nacionalidades, que, de volta a seus países de origem, procuraram fundar novos laboratórios de psicologia com base no Laboratório de Leipzig.

[O linguista] formulará suas hipóteses e construirá sua metalíngua de modo que o psicólogo possa fazer aflorar fenômenos frequentemente muito fugazes para serem notados de forma imediata. Se as observações psicolinguísticas confirmam as hipóteses, isso significará que não estamos necessariamente errados (CULIOLI, 1999a, p. 33).

O modelo de Culioli parece quebrar as barreiras existentes entre linguistas e psicólogos. Contudo, é importante salientar que a abordagem e a problemática do linguista não são as mesmas da psicologia. Isso não quer dizer que não há relações entre elas. Uma linguística das operações tal como definida por Culioli, sem dúvida, não tem por objetivo construir um modelo psicológico – mas um sistema de representação metalinguístico (nível III), que busca delimitar formalmente os enunciados, entendidos como agenciamentos de marcadores observáveis (nível II) e que são, eles mesmos, produtos de uma atividade mental (nível I). E que tem também a expectativa de simular a correspondência entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico) ou, pelo menos, de fornecer indícios úteis sobre os vínculos entre os processos de nível I e os marcadores de nível II (CARON, 2006 In DUCARD, NORMAND, 2006).

Resta questionar qual pode ser a contribuição dessa teoria para a psicologia. Destacamos a seguir alguns pontos de colaborações. Um princípio culioliano que desperta muitas reflexões no campo da psicologia é o conceito de noção. Nas palavras do próprio autor, “as noções, de um lado, são sistemas de representação complexa de propriedades físico-culturais, ou seja, propriedades de objeto resultantes de manipulações necessariamente feitas no interior de culturas e, desse ponto de vista, falar de noção é falar de problemas que são da competência de disciplinas que não podem se referir unicamente à linguística” (CULIOLI, 1990, p. 50).

A noção é situada no plano simbólico, sendo este estudado por várias abordagens da psicologia. Para Culioli, a atividade simbólica está vinculada à cognição: temos necessariamente na atividade simbólica uma atividade de representação, *i.e.* “a construção de representantes de uma realidade (realidade imaginária ou exterior física), e esta atividade de representação é, portanto, regida por restrições que parecem ser restrições formais que encontramos em diversos domínios” (CULIOLI, 1990, p 85).

Neste âmbito simbólico, a concepção culioliana inclui o afeto como elemento inseparável da cognição. Compreendemos, assim, que as operações oriundas dessa interface entre cognição e afeto descritas pela Teoria das Operações Enunciativas são relevantes na compreensão de uma atividade mental conectada a uma face dinâmica e

integral da atividade de linguagem e não a um funcionamento mecânico e fragmentado (CARON, 2006 In DUCARD, NORMAND, 2006).

A construção de sentido indica, portanto, a flexibilidade necessária à atividade enunciativa ao mesmo tempo em que exige estabilizações, oriundas do pôr em uso a língua. Dito isso, Culioli afirma que “todo signo pode ser utilizado como símbolo e as operações sintáticas não escapam a esta regra” (CULIOLI, 1999a, p. 23).

O segundo ponto encontra-se no valor que Culioli atribui às observações minuciosas sobre os fenômenos linguísticos realizadas em diálogo com diferentes ciências, considerando sempre seus níveis complementares bem como suas especificidades. Nas palavras do próprio autor: “construir uma teoria da observação implica classificar os modelos conforme as questões às quais respondem, exigência fundamental a partir do momento em que a pesquisa se articula com vários campos, por exemplo, a psicolinguística” (CULIOLI, 1999a, p. 21).

Em outras palavras, Culioli não questiona uma validade psicológica das operações enunciativas. Desta forma, a relação estabelecida por ele com a Psicologia pode apresentar-se sob duas formas: a) As modelizações linguísticas devem ser compatíveis com as observações psicolinguísticas; b) O modelo linguístico pode esclarecer os dados obtidos pela observação psicológica e sugerir a existência de certas operações mentais.

Para a TOE, o jogo dialético próprio à representação, a referenciação e a regulação configura o processo de construção de significação e aponta, igualmente, para uma particularidade da atividade linguística que muito interessa o campo de análises da psicologia: o que sustenta o sentido é um funcionamento dinâmico, constituído por ajustamentos intersubjetivos, por unidades dotadas intrinsecamente de variação e pela não existência de sentidos prévios à materialidade verbal.

Observamos ainda outros aspectos interessantes pelos quais a teoria linguística pode esclarecer observações psicológicas e apontar a existência de operações cognitivas que não seriam, sem ela, consideradas. A Teoria das Operações Enunciativas manifesta particularmente seu interesse, que é o da atividade de produção da linguagem. Se construirmos uma análise minuciosa sobre um conteúdo, levando em conta a forma linguística dos enunciados produzidos pelo sujeito, podemos encontrar um conjunto de elementos sobre as operações mentais em curso, inclusive tentar delimitar os rastros vinculados a uma atividade de linguagem não-consciente e involuntária, que, na ótica

culioliana, é denominada de atividade epilinguística (CARON, 2006 In DUCARD, NORMAND, 2006).

Em consonância com Caron (2006), as operações que produzem a organização linguística dos enunciados podem, de fato, ser consideradas como intimamente associadas às operações cognitivas colocadas em jogo pelos sujeitos na realização dessa tarefa. Neste caso, a análise metalinguística permite esclarecer a atividade cognitiva que é estudada, a partir da relação estabelecida entre o nível I (cognitivo) e o nível II (linguístico). Podemos encontrar neste trabalho metalinguístico um interesse particular de Culioli por uma semântica psicológica na medida em que ele aponta um processo ativo e complexo vinculado a construção do sentido, e não a simples evocação de uma significação armazenada na memória.

Neste caso, a teoria culioliana e a psicologia podem, sem dúvida, trabalhar juntas, mas sem substituir uma à outra. Os resultados obtidos para cada uma delas, e os modelos epistemológicos que cada uma elabora, podem inspirar as hipóteses da outra, ou ao contrário questioná-las. Essa troca recíproca pode ser cada vez mais fecunda à medida que elas possam construir um quadro conceitual, ao menos em parte, em comum. Mas entre as duas disciplinas existe um distanciamento inevitável, que é essencial não ocultar: “é na medida em que elas se reconhecem, e permanecem distintas, que podem desenvolver sua cooperação” (CARON, 2006, p 132-133 In DUCARD, NORMAND, 2006).

Por fim, ao evidenciar a dimensão não-consciente da atividade de linguagem no processo de construção de sentido, o modelo culioliano desvela singularidades e sutilezas no processo enunciativo que instaura um diálogo frutífero com a psicanálise e suas contribuições no estudo sobre a linguagem, temática explorada na próxima seção.

2.4. A Teoria das Operações Enunciativas e a Psicanálise

O inconsciente é o léxico individual em que cada um de nós acumula vocabulário de sua história pessoal.

Claude Lévi-Strauss

Para Freud (1912), uma representação inconsciente configura-se como aquela que não percebemos, mas cuja existência é revelada com base em outros indícios e

evidências, como é o caso dos sonhos, do *lapsus linguae*, do esquecimento de nomes, dos erros de memória e fala, dentre outros.

Quanto à metodologia aplicada no trabalho analítico sobre a dinâmica inconsciente, Freud ressalta que:

O direito de supor uma psique inconsciente e de trabalhar cientificamente com essa hipótese nos é contestado de muitos lados. A isso podemos replicar que a suposição do inconsciente é *necessária e legítima*, e que possuímos várias *provas* da existência do inconsciente. Ela é necessária porque os dados da consciência têm muitas lacunas; tanto em pessoas sadias como em doentes verificam-se com frequência atos psíquicos que pressupõem, para sua explicação, outros atos, de que a consciência não dá testemunho. Esses atos não são apenas as ações falhas e os sonhos dos indivíduos sadios, e tudo o que é chamado de sintomas e fenômenos obsessivos na psique dos doentes — nossa experiência cotidiana mais pessoal nos familiariza com pensamentos espontâneos cuja origem não conhecemos, e com resultados intelectuais cuja elaboração permanece oculta para nós. (FREUD, 1914/1916 p. 76-77).

A partir da análise dos fenômenos neuróticos, Freud introduz uma distinção fundamental entre as diversas ideias latentes e inconscientes, já que há determinadas ideias latentes que, por mais fortes que sejam, não penetram na consciência. Com base na teoria freudiana, podemos nomear as ideias latentes fracas, do primeiro grupo, de *pré-conscientes*, ao passo que denominamos para as fortes, do segundo grupo, o termo *inconsciente* (FREUD, 1912).

Ao apresentar a diferenciação entre as ideias pré-conscientes e inconscientes, o autor nos convida a abandonar a mera classificação e a buscar uma concepção sobre as relações funcionais e dinâmicas que operam no psiquismo. Encontramos, assim, uma atividade *pré-consciente*, que passa para a consciência sem dificuldade, e uma atividade *inconsciente*, que permanece inconsciente e parece não ser alcançável em sua completude pela consciência.

Nas palavras de Freud (1912, p. 8):

O valor do inconsciente como signo, ou marca indicativa, ultrapassou em muito a importância de seu significado como propriedade. À falta de uma expressão melhor e menos ambígua, daremos o nome de “o inconsciente” ao sistema que se revela por meio de um signo indicativo da inconsciência de cada um dos processos psíquicos que o compõem.

Outra dimensão importante presente em Freud é a atenção especial que o autor dedicou ao estudo da linguagem na infância. Em diferentes momentos do universo de

suas obras, a atividade de linguagem da criança se apresenta como fonte de inspiração para suas teorizações. Nas palavras do próprio autor, “uma criança desenvolvida normalmente de três ou quatro anos já exibe uma ampla margem de funcionamento mental altamente organizado, tanto em suas comparações e inferências quanto na expressão de seus sentimentos” (FREUD 1893-1899, p. 177-178).

Durante a infância, observamos mudanças na fala ao longo do processo de aquisição da linguagem que oferecem boas janelas para manifestações de subjetividades. Esse fenômeno é mediado pelo entorno social que auxilia, estimula e estabelece interações em resposta as sensibilidades, desejos e capacidades da criança. Nesta dinâmica surge uma tríade reveladora estruturada entre a criança, seus familiares e a palavra com seu significado. No domínio da intersubjetividade, observamos questões sendo negociadas e ajustadas distintamente nas diferentes idades (STERN, 1997).

Na teoria freudiana, o processo de aquisição da linguagem é compreendido como um período em que consciência e inconsciente ainda não se encontram completamente diferenciados, sendo considerado como um período simbólico. Neste caso, a linguagem da criança é concebida na sua dimensão simbólica. Uma linguagem transitória em que palavras são tomadas como coisas e que abrange características oriundas tanto do sistema consciente quanto do sistema inconsciente, até que gradualmente, sobrevenha “a ligação entre representações-coisas e representações-palavras e haja uma separação entre os sistemas” (NAMBA, 2013, p. 1-2).

A psicanálise busca se aproximar dos conteúdos inconscientes através da linguagem lúdica disseminada na infância. Uma analogia dessa relação que supomos haver entre a atividade consciente e a inconsciente nos é apresentada pelo jogo do *Fort Da*. Esse caso representa um significativo resultado obtido pela investigação psicanalítica sobre os aspectos inconscientes refletidos na linguagem da criança. Em seu texto “Além do princípio de prazer”, Freud (1920) descreveu o jogo do *Fort Da* caracterizado pelas ações de uma brincadeira espontânea de um menino de um ano e meio que surge no ambiente familiar. O menino, segundo Freud, tinha o hábito ocasional de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama. Enquanto assim procedia, emitia um longo e arrastado o-o-o-ó, acompanhado por expressão de interesse e satisfação. Sua mãe e Freud concordaram em achar que isso não constituía uma simples interjeição, mas representava a palavra *Fort*, que, em alemão, quer dizer *ir embora*.

Neste sentido, a linguagem inconsciente inscrita no jogo do *Fort Dá* relaciona-se à grande realização cultural da criança, à renúncia instintual que efetuava ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Pela brincadeira, o menino reconfortava-se, encenando o desaparecimento e a volta dos objetos que, simbolicamente, representavam a ausência e a presença de sua mãe.

No âmbito clínico, Freud analisou as facetas inconscientes presentes na linguagem infantil. Em 1909 escreveu o artigo “*Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*”, no qual Freud descreveu o modo como ele compreendia as brincadeiras do pequeno Hans relatadas pelo pai da criança de modo que todo processo analítico juntamente com as interpretações era transmitido ao pai de Hans. Neste contexto, Freud ainda não preconizava a clínica psicanalítica infantil pelo fato de acreditar que somente um dos pais poderia analisar de maneira profunda o universo subjetivo da criança.

Ao longo do processo analítico, o pensamento freudiano vai se modificando com base no contato com as palavras do próprio Hans, que esclarecem a situação e permitem efetuar algumas correções nas asserções de seu pai. Ao final do tratamento, Freud (1909) considerou que o trabalho analítico conduzido pelo pai necessitava ser ponderado, visto que a criança era sugestível e ao pai devia obediência e gratidão. Neste caso, ele evidenciou a possibilidade de analisar na atividade de linguagem infantil todo o frescor da vida, dos impulsos e dos desejos inconscientes, características inerentes a todo ser humano.

A linguagem infantil construída no espaço analítico revela situações nas quais o encontro entre consciente e inconsciente é retomado. Assim, observamos que “a suspensão da barreira da censura é, como que, um mergulho da consciência no inconsciente” (NAMBA, 2013, p. 1). Contudo, a busca pela compreensão sobre a interface entre a dinâmica psíquica e a atividade de linguagem de um indivíduo, a qual determina sua relação consigo mesmo e com o mundo exterior, necessariamente implica “admitir a existência de um espaço interno único, particular, não totalmente acessível e no qual cada pessoa se movimenta e cria suas fantasias” (MIGLIAVACCA, 1997 p. 69).

Desse modo, o conceito de *inconsciente* nascente dos estudos freudianos, inaugurou a exploração de fenômenos linguísticos até então vistos como misteriosos e enigmáticos. Esse fato torna Freud (1909) uma grande referência no trabalho analítico sobre as manifestações inconscientes na linguagem infantil. Além disso, suas teorizações produziram importantes mudanças nas concepções sobre infância, em

especial na desconstrução da representação social da criança dominante em sua época, período em que a criança era vista como um ser inocente, moldável e enigmática do ponto de vista da sexualidade. Portanto, o grande êxito freudiano foi ter ressignificado a visão atribuída à linguagem na infância, restituindo o estatuto de sujeito da criança.

Destacamos, a seguir, como conclusão desta seção, a interlocução dos parâmetros conceituais da Teoria das Operações Enunciativas em diálogo com a teoria freudiana. Buscamos estabelecer alguns pontos de conexões entre Culioli e Freud na reflexão sobre a atividade de linguagem e a produção de sentido, estruturados com base em algumas obras de Antoine Culioli²⁴.

Várias são as reflexões nas quais encontramos uma postura consonante de Culioli com o pensamento psicanalítico de Freud. Iniciamos esse percurso com a menção à publicação recente, intitulada *Le linguiste et l'invention du langage*, na qual Romero e Flores (2017) apresentam diálogos entre a Teoria de Antoine Culioli e a psicanálise por meio de questionamentos levantados por Claudine Normand. Para tanto, a autora faz referência à obra de Freud, *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), descrevendo a aproximação entre a fonte da linguagem e as pulsões do corpo. Essa retomada do emprego do termo “fonte”, apresentado entre aspas quando se trata da linguagem, é uma leitura proposta por Normand, na qual ela destaca o fato de Culioli não separar corpo e linguagem quando fala de afeto.

Conforme Normand, a teoria freudiana “parece supor uma gênese comum das palavras e da sensibilidade, da linguagem e das percepções” (NORMAND, 2010, *apud* ROMERO, FLORES, 2017, p.120). Neste caso, ela parte de um exame atento das posições freudianas sobre os sintomas histéricos e sobre seus modos de conversão somáticos. A autora aponta dois modos de conversão: um modo de conversão direto do afeto em sintoma, caso ilustrado no tratamento de Miss Lucy, no qual as palavras da paciente não desempenham um papel particular no relato, e um outro modo de conversão onde o sintoma histérico “pode se fixar sobre as palavras que são acompanhadas de afeto e permite, na cura, encontrá-las” (NORMAND, 2010, *apud* ROMERO, FLORES, 2017, p.120). Neste segundo modo de conversão, as locuções

²⁴ Encontramos nas teorizações de Dominique Ducard, grande estudioso da interface entre a Psicanálise e a Teoria das Operações Enunciativas, justamente o estabelecimento desse paralelo, quando o autor sugere que “por analogia com o estatuto da pulsão em Freud, é possível considerar a noção de epilinguístico como uma noção limite, entre o mental e o linguístico. Ele designa a parte não-consciente da atividade de linguagem, em sua função de organização e de passagem. O epilinguístico em Culioli, remete ao fato de que nossa atividade de representação e de reação às representações de outrem e de reação a nossas representações nunca cessa” (DUCARD, 2013, p. 83).

verbais que surgem concomitantemente ao afeto podem ser vistas como expressões de um sentido primitivo (ROMERO, FLORES, 2017, p. 120-121).

A expressão “sentido primitivo” mobilizada de um trecho da referida obra freudiana faria “alusão aos movimentos emocionais aos quais as palavras estão intrinsecamente associadas, movimentos “eles próprios primitivos e reprimidos no inconsciente, como se as palavras e a emoção tivessem jorrado juntas no momento X do qual se trata de recuperar a memória” (NORMAND, 2010, p. 163, *apud* ROMERO, FLORES, 2017, p.121). Continuam Romero e Flores dizendo que “se esta reflexão permite [a Normand] considerar o termo “fonte” como ponto de partida porque ele evoca, precisamente, uma mesma origem corporal para as sensações e as vocalizações, esta não é a única interpretação adotada [pela autora]” (ROMERO, FLORES, 2017, p.121).

Ainda para Romero e Flores (2017), apoiados na teoria freudiana, o entrelaçamento entre a sensibilidade, o corpo, o psiquismo e a linguagem se converte na experiência da cura, fato que conduz Normand a ampliar essa reflexão acerca do termo partindo da premissa de que “fonte” seria:

[...] uma produção contínua que [...] fornece alimento sem cessar renovado de um processo ininterrupto, como quando dizemos: fonte de energia, fonte de esperança, de inspiração, de riqueza. Se adotamos essa interpretação, a asserção dubitativa de Freud nos diz que a linguagem no seu funcionamento cotidiano, e o corpo na sua continuidade viva, estão desde o início integrados, que o afeto é sempre misturado à vida e ao que é dito. (NORMAND, 2010, p. 166 *apud* ROMERO, FLORES, 2017, p. 121).

Em articulação com essa reflexão podemos compreender que:

A expressão verbal, entrelaçada ao afeto, que ela constitui na medida em que a constitui, é ela mesma um sintoma e é neste sentido que ela dá acesso às ideias e aos movimentos emocionais reprimidos no inconsciente (ROMERO, FLORES, 2017, p. 121).

Em nota, os autores observam, sobre essa passagem, que “talvez pudesse se dizer que a expressão verbal compreendida como sintoma seria um tipo de precipitar de uma energia potencial constante, que nutre a psique graças à linguagem e ao corpo” (ROMERO, FLORES, 2017, nota 6).

Como continuidade dessa construção teórico-reflexiva, Danon-Boileau (1995) afirma existir uma relação de proximidade entre a Teoria das Operações Enunciativas e

a psicanálise. E essa aproximação surge pelo fato de que, no modelo da TOE, as considerações metafóricas de Freud se fundamentam sobre duas concepções: uma sobre a função do discurso e a outra sobre o estatuto do sujeito simbolizado.

No que se refere à função do discurso, conferindo à intuição freudiana sua plena dimensão linguística, dir-se-á que a função do discurso é:

[...] precisamente a de juntar as duas pontas e exprimir o que não se vê (isto é, o que queremos, o que vimos, ou a interpretação que fornecemos da realidade que constatamos) a partir do que se vê. Ou ainda que se trata de compartilhar uma representação independente da atualidade, servindo-se do que é diretamente constatável no aqui e agora (DANON-BOILEAU, 1995, p. 555-556).

Desde Descartes, o sujeito de *Cogito* é concebido como uma entidade circunscrita e solitária. Nesta problemática, “o outro [...] só pode ser, na melhor das hipóteses, uma réplica do *Ego*, igualmente solitário. O problema é então construir a troca entre essas duas entidades absolutamente separadas” (DANON-BOILEAU, 1995, p. 556).

Contudo, de acordo com a teoria psicanalítica, “o sujeito não é no início uma entidade individual: ele se situa na relação com o outro, e se constrói no esforço para se diferenciar. Essa construção parte da indistinção (*eu* ou *tu*, *eu* e *tu*, nem *eu* nem *tu* indiferentemente) para ir em direção à individualidade (*eu*, mas não *tu*)” (DANON-BOILEAU, 1995, p. 556). Essa concepção decorrente das proposições metafóricas de Freud sobre a simbolização pode fornecer ricos elementos para a interpretação linguística.

Destacamos, neste caso, a grande contribuição de Freud na análise sobre os movimentos inconscientes que acompanham a face simbólica da linguagem. Como ilustração, podemos abordar a manifestação do humor nos enunciados. Conforme a teoria freudiana, o humor surge a partir de “uma criação simbólica repetitiva, quando através da surpresa e do inesperado eclode um sentido novo. É articulado e depende totalmente da atividade de linguagem e do deslizamento de sentido da palavra” (MORAIS, 2008, p. 117).

O humor emerge por um instante de um pensamento pré-consciente conduzido à elaboração inconsciente. Neste movimento da linguagem, o traço grandioso está claramente no triunfo do narcisismo, na vitoriosa afirmação da invulnerabilidade do Eu.

Este refuta o contato com as aflições advindos da realidade, insiste em que os traumas do mundo externo não podem tocá-lo, mostra, inclusive, que lhe são apenas oportunidades para a obtenção de prazer. Esta última característica é absolutamente essencial no humor (FREUD, 1927).

Na visão de Freud, o mecanismo de linguagem sustentado pelo humor desvela uma grandiosa superioridade sobre a situação real, que é sábia e justificada, mas não revela nenhum sinal de humor, baseia-se, inclusive, numa avaliação da realidade que contraria diretamente a do humor. Nas palavras do próprio Freud (1927, p. 265): “O humor não é resignado, é rebelde, ele significa não apenas o triunfo do Eu, mas também do princípio do prazer, que nele consegue afirmar-se, contra a adversidade das circunstâncias reais”.

Dialogando com essa premissa psicanalítica, a teoria culioliana sobre língua e linguagem é também uma teoria do sujeito. Nas palavras de Culioli, o subjetivo está necessariamente ligado à intersubjetividade e a intersubjetividade remete ao subjetivo. É isso que Culioli denominou como: a “relação de si consigo mesmo” e a “relação de si com um outro, diferente de si mesmo” que pode remeter a si e que pode remeter ao outro. É sempre a mesma coisa: uma bifurcação com um ramo que pode ou se alinhar ou se repelir. Esse [aspecto de intersubjetividade refletido na língua] faz com que eu possa dizer “*eu é um outro*” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 165).

Nesta perspectiva, retomamos uma importante colocação de Culioli que dialoga com Freud: “há sempre um sujeito na língua” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 165). Na visão de Romero *et al.* (2019), o sujeito na teoria culiolina é compreendido na interface entre o intersubjetivo e o transindividual. O intersubjetivo desvela um sujeito de linguagem construído no jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico) que incitam diferentes movimentos de ajustamentos que viabiliza a estabilização de sentido entre os enunciadoreis. Nesta interação, em que se busca mutuamente (re)construir o enunciado por meio de ajustamentos, “surge, então o transindividual, parte coletiva da própria comunicação, na qual é feita referência ao indivíduo produtor-reconhecedor de enunciados” (ROMERO *et al.*, 2019, p. 222).

A esse respeito, encontramos em Culioli conexões com a teoria freudiana. Em especial, o simbólico como interface entre a atividade de linguagem e a constituição de sentidos, que o faz compreender a palavra considerando sua dimensão flexível e momentânea, aquela que o sujeito experimenta sem seu conhecimento. Ela manifesta-se de maneira implícita e reconhecível nos traços das operações enunciativas observados

nos enunciados. Portanto, a ênfase se concentra no caráter circunstancial refletido no sentido construído a cada ato de enunciação (DANON-BOILEAU, 2006 In DUCARD, NORMAND, 2006).

Na teoria freudiana, o conceito de bifurcação assinala essa possibilidade de um caminho da fala, entre outros, mobilizado pela articulação entre os aspectos conscientes e inconscientes. Em 1891, Freud sugere que a palavra corresponde a uma associação de imagens mnêmicas auditivas, visuais e motoras e seu significado se constrói na articulação da imagem acústica da representação de palavra com as imagens visuais das associações de objeto. As associações de objeto, por sua vez, não constituem o objeto ou a coisa externa, a referência, mas sinais de uma percepção difusa. Na análise freudiana, à palavra é dada a possibilidade, considerando sua constituição complexa, de manter sempre sua característica mutável e facilitar o deslocamento no caminho das associações do falante, proporcionando os disfarces da ambiguidade. Para Freud, não existe, portanto, um campo da linguagem antes de haver linguagem, ou que não seja construído pela atividade de linguagem (MORAIS, 2014).

Conforme Romero (2011), por trás da exteriorização constitutiva do nível II, linguístico, *i.e.* de produção e compreensão de enunciados, existem operações que se fazem presentes e que nela deixam rastros que possibilitam inferir sobre essa racionalidade própria à atividade epilinguística. O nível metalinguístico, nível III, representa, assim, a tentativa de formalizar a passagem do nível I, cognitivo ou nocional, ao nível II, linguístico, passagem que é, por natureza, não formulável, inacessível e sustentada por uma margem de jogo, já que o nível II não traduz e nem exprime o nível I.

Constatamos, assim, no nível simbólico o caminho de apreensão da atividade epilinguística, e isso por se tratar de:

[...] um jogo de relações, de algo constituído intrinsecamente de relações sem materialidade que permite construir objetos perceptíveis quando há verbalização. De uma atividade interna, passa-se sempre a uma atividade externa que se torna pública, que vem à tona sem que essa exteriorização corresponda efetivamente à atividade interna que se manifesta (ROMERO, 2011, p. 155).

Essas observações da TOE em que se evidenciam uma atividade própria ao nível I à qual não temos acesso permitem uma aproximação com o conceito de inconsciente apresentado por Freud (1912). Para tanto, parece-nos fundamental esclarecer que Freud

compreendia a instância inconsciente para além dos conteúdos reprimidos ou de ordem patológica. Nas palavras do próprio autor: “Tudo que é reprimido tem de permanecer inconsciente, mas constatemos logo de início que o reprimido não cobre tudo que é inconsciente. O inconsciente tem o âmbito maior; o reprimido é uma parte do inconsciente” (FREUD, 1914/1916 p.76).

Deste modo, Freud integrou às suas análises produções linguísticas inconscientes observadas no cotidiano. Em *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*, Freud (1901) apresenta três tipos de atos falhos que encontramos nas interações cotidianas entre as pessoas: 1) atos falhos na linguagem (fala, escrita, leitura); 2) atos falhos de esquecimento (falha na memória); 3) atos falhos no comportamento (cair, quebrar, derrubar, tropeçar, etc), enfim, alterações do controle motor.

A natureza do inconsciente na teoria freudiana se constrói no entrelaçamento das relações estabelecidas entre o individual e o social. A oposição entre a psicologia individual e a psicologia social é dissolvida quando a examinamos mais detalhadamente:

É certo que a psicologia individual se dirige ao ser humano particular, investigando os caminhos pelos quais ele busca obter a satisfação de seus impulsos instintuais, mas ela raramente, apenas em condições excepcionais, pode abstrair das relações deste ser particular com os outros indivíduos. Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e portanto a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado (FREUD, 1920-1923, p. 14).

Os fenômenos inconscientes aparentemente destituídos de sentido como os atos falhos, os sonhos, os mecanismos do humor, os chistes e alguns sintomas, patológicos ou não, até então considerados obscuros e inexplicáveis, constituem o cenário da grande descoberta metodológica de Freud que, ao descrever em diferentes obras seu método analítico, gera uma revolução nos estudos sobre a linguagem humana, desbravando certamente o terreno para outros teóricos.

No histórico das teorizações de Culioli²⁵, observamos que o autor reconhece as grandes contribuições de Freud no que diz respeito a relação entre os mecanismos de

²⁵Vale ressaltar que, em diferentes obras, Culioli faz empréstimos de termos psicanalíticos, como se observa no trecho em que fala da importância da *came*: “Este modelo, de uma grande importância nas línguas naturais, permite melhor conceber alguns problemas que tocam a ambiguidade, a ambivalência (no sentido psicanalítico do termo), e, de um modo geral evidencia sem dúvida uma propriedade

linguagem e os fenômenos inconscientes refletidos sobre a língua. Tal reconhecimento pode ser observado em *Onze rencontres sur le langage e les langues*, quando Normand faz uma observação sobre a aproximação de Culioli com a abordagem psicanalítica “parece-me que a sua abordagem do epilinguístico poderia integrar o que em Freud é uma busca pela gênese do aparelho psíquico” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 276). Tal afirmação conduz o próprio Culioli a reafirmar a existência dessa aproximação: “absolutamente” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 276). Nesta mesma obra, Culioli admite que alguns de seus conceitos foram encontrados em Freud, “não explicitamente, mas em seus textos sobre a negação e principalmente, na leitura do *Homem dos ratos*” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p.274).

Sobre a leitura do *Homem dos Ratos*²⁶, Culioli parte do momento no qual a negação se constrói. O foco da análise concentra-se na concepção de *bifurcação* apreendida pelo autor na linguagem do neurótico que hesita, que diz uma coisa, que quer dizer outra. Culioli (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 74) recorre ao seguinte trecho do livro de Freud (1909): “[...] *Que meu pai morra!, Que horror!, Que meu pai não morra!*, e, em seguida, isso levava a: *morrer – não morrer*. Neste caso, *morrer – não morrer*, já coloca, em certo sentido, o problema da bifurcação” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 75).

A concepção de bifurcação desvela um diálogo entre Culioli e Freud²⁷ para designar uma propriedade fundamental da língua: o fato do sujeito enunciador poder bifurcar em um sentido ou em outro. O conceito psicanalítico de *bifurcação* é adotado pela teoria culioliana. Ele pressupõe mais de um caminho no processo de semantização da língua, o que, por sua vez, refuta a cristalização semântica, descolando as etiquetas de sentidos atribuídas às palavras. Desse modo, os enunciados ilustram esse dinamismo, no qual “cada vez que há uma história, que há caminhos, mantemos toda a

fundamental da linguagem” (CULIOLI, 1999a, p. 27). Outro termo psicanalítico mobilizado pelo autor é o conceito de *bifurcação*. Ver Culioli, Normand (2005, páginas: 74, 75, 92, 165).

²⁶ Ver Freud (1909), em que são apresentadas duas histórias clínicas (*Pequeno Hans e Homem dos ratos*). Freud apresenta extratos fragmentários oriundos da história de um caso de neurose obsessiva e, a partir da análise sobre a linguagem do paciente, o autor evidencia a gênese e o mecanismo psicológico dos processos obsessivos. Nas palavras do próprio Freud, o caso do *Homem dos ratos* mostra que “atos compulsivos agem em dois estágios sucessivos, quando o segundo neutraliza o primeiro, constituem uma típica ocorrência nas neuroses obsessivas. Naturalmente, a consciência do paciente interpreta-os mal e formula um conjunto de motivações secundárias que os explica – em suma, que os racionaliza. Sua real significação, contudo, reside no fato de serem eles representação de um conflito entre dois impulsos opostos de força aproximadamente igual” (FREUD, 1909, p.114).

²⁷ Esse diálogo entre os autores evidencia como o conceito de bifurcação constrói um ponto de conexão entre suas teorias. Contudo, esse movimento não significa que o conceito por eles abordado se identifiquem.

possibilidade, a capacidade, de voltar e de fazer novamente caminhos sobre os caminhos” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 75).

Sob uma perspectiva freudiana, GOMES (2003, p. 118), esclarece:

em seu discurso, o sujeito fala daquilo de que tem consciência. Mas, ao mesmo tempo, o inconsciente também se exprime através de seu discurso, na escolha de algumas palavras, na insistência de alguns significantes, nos lapsos de linguagem eventualmente cometidos, nas associações, etc. É, portanto, sobre um fundo de consciência que o inconsciente se revela, é entre as malhas conscientes que ele tece sua trama. O próprio conteúdo consciente do discurso está sempre relacionado ao inconsciente, seja por aproximações, seja por afastamentos ou evitações.

Nesta perspectiva, podemos reconhecer que “uma língua não é um sistema de coerção. Não é a fala que nos dá parâmetros, mas a sua submissão às leis da linguagem” (RIOLFI, 2009, p. 18). O dizer incorpora labirintos subjacentes à atividade de linguagem que contém “indícios do querer dizer, indícios que permitem tentar reconstituí-lo, mas jamais apreendê-lo por completo: o querer dizer é indizível” (ROMERO, 2009, p. 25).

Observamos os pontos de conexões entre a Teoria das Operações Enunciativas e a teoria de Freud. Um dos caminhos para o estabelecimento dessas ligações pode ser edificado a partir da análise sobre as operações da atividade de linguagem não consciente mediado pelo exercício metalinguístico do linguista bem como pela prática analítica do psicanalista. Como apontamos, a delimitação de suas relações exige um esforço interdisciplinar de considerar na análise como se articulam a atividade de linguagem e a construção do sentido na produção dos enunciados (DANON-BOILEAU, 2006).

Os olhares de Culioli e Freud ratificam, portanto, a articulação entre os processos inconscientes e a atividade de língua(gem). Com efeito, essa reflexão se inscreve nos contornos psicanalíticos que ecoam sobre o pensamento de Romero:

Toda produção linguística recalca, assim, inúmeras outras possibilidades enunciativas inscritas no âmbito da organização interna da língua e manifestada pela própria natureza semântica das formas linguísticas. O retorno permanente dessas possibilidades sustenta todo e qualquer dito, e não teria como ser diferente, pois a matéria semântica do signo, presente no fundamento de cada palavra, recupera incessantemente “sentidos” relacionados à memória da língua. Em outras palavras, o signo, fundamentado em uma concepção para a qual o “estável” nada mais é do que o resultado de uma interação, tende constantemente a apontar para um outro que se encontra constitutivamente em cada forma da língua. Esse “outro”

instaura um jogo permanente existente entre o “dizer” – a materialidade textual, o enunciado, os ditos – e o “querer dizer” que essa materialidade textual não só evoca, mas estabelece (não existe “querer dizer” anterior à concretização em um “dizer”) (ROMERO, 2010, p. 481, *grifos nossos*).

Apesar de partirem de campos científicos diferentes, evidenciamos um amplo diálogo estabelecido entre Culioli e Freud. Observamos assim que o método analítico adotado por ambos demanda um alto grau de abstração na compreensão sobre a construção da significação, sem que isso signifique que os conceitos acima abordados se identifiquem. O ponto de conexão entre o linguista e o psicanalista revela-se no interesse pelos fenômenos não conscientes da atividade de linguagem refletidos na dinâmica de funcionamento da língua, na qual só alcançamos o sentido quando este se encontra circunstancialmente estabilizado, construído, portanto, a partir do resultado de diferentes articulações entre o sujeito e o jogo que se estabelece entre os níveis I (cognitivo-afetivo) e II (linguístico).

Capítulo 3 – Reflexos da atividade de linguagem nos enunciados infantis

Neste capítulo, apresentamos um conjunto de teorizações sobre a aquisição do léxico e a formação de conceitos na infância, ilustrando os desdobramentos do funcionamento da língua(gem). Cabe ressaltar que tais instâncias de articulam de modo inseparável no processo de aquisição da linguagem. Contudo, optamos por abordá-las individualmente a fim de explorar as principais características de cada fenômeno. Trazemos, ainda, uma reflexão sobre os movimentos de ajustamento intersubjetivo, oriundos do jogo entre os níveis I (cognitivo) e o nível II (linguístico) para a Teoria das Operações Enunciativas.

3.1. A aquisição do léxico pela criança

A aquisição do léxico é caracterizada pelo processo de apropriação de padrões abstratos e gerais de uma língua (SLOBIN, 1980). No campo da psicolinguística, os estudos de Slobin²⁸ (1980) sugerem que a língua, constitutiva da expressão, integra a compreensão sobre o mundo e começa a ser apropriada por parte do sensoriomotor de uma criança a partir de um ano de idade. As primeiras tentativas da criança na comunicação verbal integram um conjunto de ruídos que expressam um espectro de estados de necessidade. Um longo tempo precisa ser vivenciado pela criança antes que as vocalizações sejam usadas para designar objetos ou acontecimentos, para fazer perguntas e respondê-las, dentre outras aquisições linguísticas.

Ao final do primeiro ano de vida, a criança pode produzir sons claramente diferenciados, e os pais começam a ouvir o que eles denominam de “primeiras palavras”, provenientes dos balbucios. Essas primeiras palavras frequentemente têm a força de frases inteiras, e são classificadas como palavras-frases. De modo geral, as crianças atravessam o estágio de uma palavra antes de chegarem aos dois anos de idade. O significado desses enunciados mínimos varia com a situação, e assim *mama* “mamãe”, pode significar “mamãe, vem cá”. Neste período, não se pode descrever uma gramática ativa da criança porque ela ainda não efetuou a combinação de palavras em enunciados mais longos. No entanto, é importante ressaltar que o conhecimento que a

²⁸ Conferimos destaque às pesquisas de Dan Isaac Slobin, autor americano que apresentou em suas obras os estudos clássicos sobre os principais aspectos que caracterizam a aquisição do léxico por crianças de diferentes idiomas.

criança tem de linguagem ultrapassa o conjunto de palavras isoladas que ela expressa (SLOBIN, 1980).

A esse respeito, Slobin (1980) afirma que o conhecimento gramatical é necessário, tanto à compreensão como à produção de palavras, o que significa que não se pode falar de gramática ativa em crianças muito pequenas. Contudo, o autor reconhece que, no nível perceptivo, crianças muito novas podem discriminar alguns aspectos acústicos vinculados à significação, necessários à interação estabelecida de maneira verbal ou não verbal com os adultos.

Ao adotarmos uma perspectiva enunciativa, acreditamos na existência de uma configuração gramatical vinculada à própria atividade de linguagem que sustenta as operações intuitivo-criativas da criança neste processo preliminar da aquisição do vocabulário. Os estudos realizados por Slobin (1980) constataram dois aspectos que merecem destaque nesta reflexão. O primeiro aspecto é que os enunciados de uma palavra expressam noções relacionais subjacentes. Quando a gramática começa a se desenvolver na linguagem infantil, ela possibilita à criança expressar noções relacionais por ela já concebidas num estágio anterior. O segundo aspecto evidencia que a ordem de emergência de noções expressas indica operações cognitivas, em processo de maturação, acerca de entidades e acontecimentos. Nesta perspectiva, o conjunto de noções expressas na fala infantil reflete vivências e construções ligadas à compreensão do mundo pela criança. Essas noções serão gradualmente ampliadas pelas trocas simbólicas dentro da estrutura mais ampla do desenvolvimento cognitivo.

A emergência dos enunciados de duas palavras ocorre geralmente no final do segundo ano, sinalizando o processo de construção do vocabulário da criança. Neste momento, surgem, na fala infantil, recursos de entonação para distinguir pedidos, declarações, interrogações, dentre outros. Nessa nova fase, emergem o que alguns pesquisadores nomeiam como explosão lexical, que consiste em um notável crescimento no vocabulário das crianças. A título de ilustração, estima-se que aos 19 meses, a criança fala em torno de 50 palavras e, aos 24 meses, esse vocabulário se multiplica para aproximadamente 320 palavras. Estudos realizados em diferentes contextos apresentaram essa estimativa. No entanto, esse processo é mediado por fatores variáveis, o que significa que não podemos afirmar precisamente a existência dessa média em todas as crianças (BEE, BOYD, 2011).

Durante esse período de rápido crescimento do vocabulário, grande parte das palavras novas são nomes para coisas ou pessoas. Conforme Bee e Boyd (2011), a

utilização de verbos tende a se desenvolver mais tarde, provavelmente porque as construções enunciativas envolvendo verbos evocam mais o estabelecimento da relação entre objetos do que apenas objetos individuais. Neste caso, é importante ressaltar que o paradigma da aprendizagem substantivo-antes-de-verbo pode ser influenciado pelas características da língua que está sendo aprendida bem como pelo comportamento linguístico dos adultos em relação à criança.

De modo geral, nos primeiros momentos da aquisição do vocabulário, as crianças inicialmente consideram as palavras como dizendo respeito a apenas um objeto específico ou um único contexto, processo nomeado como *subextensão*. Após a explosão lexical, a criança começa a se apropriar da ideia de que as palavras acompanham categorias e o uso de uma única palavra para uma categoria inteira de objetos ou em múltiplos contextos se torna mais comum, tal processo caracterizando a *superextensão*.

Considerando essas características, pesquisadores afirmam que grande parte das crianças apresenta a superextensão no processo de aquisição do léxico. Todavia, é pertinente dizer que a construção de classes particulares que uma criança cria é única àquela criança. Como ilustração, os estudos realizados por Clark (1975 apud BEE, BOYD, 2011) apontaram que uma criança usava a palavra *bola* para se referir não apenas a bolas de brinquedo, mas também a rabanetes e pedras redondas nas entradas do parque. Outra criança estudada utilizava a palavra *bola* para se referir a maçãs, uvas, ovos e ao badalo de um sino. Vale ressaltar ainda que à medida que a criança apreende as palavras aplicadas aos diferentes subtipos de objetos, a utilização da superextensão é reduzida e gradualmente, desaparece (BEE, BOYD, 2011).

No contexto brasileiro, os estudos experimentais realizados por Tonietto et al. (2007) apontaram que na fase inicial de aquisição do léxico, especialmente entre 2 e 4 anos de idade, a aproximação semântica por analogia é uma estratégia linguística fundamental para o desenvolvimento do léxico, revelando a flexibilidade cognitiva presente no processo de apropriação das palavras pela criança.

Tonietto *et al.* (2007) sugerem que, no curso da aquisição lexical, a criança como locutora aprendiz produz enunciados desviantes em relação ao uso adulto, que são considerados simplesmente como superextensões categoriais, por exemplo, “maçã” por [pêra], assim como os enunciados metafóricos do tipo “balão” para [lua]. Nesse último caso, as produções são consideradas como superextensões analógicas, se a criança não dispõe de um termo convencional, ou como metáforas, se a criança dispõe de um item

convencional (no caso, “lua”). O estatuto desses enunciados (superextensão categorial, superextensão analógica ou metáfora), manifestam uma flexibilidade cognitiva presente nas primeiras manifestações da linguagem: a capacidade de aproximar os objetos distintos sobre a base de suas propriedades físicas ou funcionais, fenômeno considerado basilar na apropriação lexical.

Os dados apresentados apoiam a hipótese de Clark (1978, 1981), segundo a qual a criança aprenderá a abordar as palavras genéricas que servirão de base para designar uma ampla região conceitual. Quando a criança busca comunicar um evento A (por exemplo, rasgar um livro) para o qual dispõe ou não de verbo apropriado, ela fará uma analogia entre um evento antigo B (quebrar um copo) já memorizado com uma entrada lexical *quebrar* e, utilizando essa analogia, (b) dirá “o livro está quebrado” para comunicar o evento A. Posteriormente, a criança adquirirá progressivamente as palavras específicas (no caso, *rasgar*), refinando, então, sua precisão de nomeação (TONIETTO *et al.*, 2007). Portanto, os autores ressaltaram a importância de compreendermos esse fenômeno, presente nos enunciados infantis, como aproximações semânticas e não como erros (TONIETTO *et al.*, 2007).

Outro período que caracteriza a aquisição lexical é observado durante os anos da pré-escola, no qual as crianças com idade média de 2 anos e 5 meses continuam apropriando-se de palavras a uma velocidade significativa. Neste contexto, o vocabulário médio é de aproximadamente 600 palavras, cerca de um quarto das quais são verbos. Nele, podemos observar aspectos de regularidade e de originalidade nos enunciados infantis. Como ilustração, apresentamos a fala de uma criança inglesa: “*allgone milk*” “foi se o leite”, dita após ela tomar um copo de leite. Tal enunciado traz elementos ricos de análise. Um dos aspectos interessante é o fato de que tal construção não parece evocar uma simples imitação, na medida em que é pouco provável que seus pais elaborem um enunciado dessa natureza. Geralmente, eles constroem enunciados como: “o leite acabou” (SLOBIN, 1980, p. 130-131).

Neste exemplo, a criança apresentou um significado geral para *allgone*, e criou suas próprias construções. Esses enunciados, além de outros semelhantes, seguem uma fórmula simples no que tange à posição, com *allgone* na primeira posição. É um jogo de reconfigurações, mas a princípio “as fórmulas podem estar limitadas a palavras ou sentidos específicos – a criança pode mencionar primeiro o agente em construções do tipo agente-ação, ou pode ainda indicar o local na segunda posição, como: *sapato aqui*” (SLOBIN, 1980, p. 130-131).

Do ponto de vista linguístico, a fala da criança diverge da fala adulta e essas divergências podem se apresentar de forma sistemática, levando a crer que tais particularidades são construídas pela criança a partir de sua experiência singular com a língua materna. Uma análise minuciosa sobre essas reconfigurações indica uma tendência no comportamento linguístico da criança de construir sistemas regulares, ignorando ou evitando os modos irregulares presentes na fala do adulto. O posicionamento regulador apresentado na fala infantil revela-se, claramente, na ultracorreção de flexões gramaticais em que enunciados consistentemente surgem de modos divergentes. Neste caso, as crianças, ao construírem enunciados, flexionam criativamente os verbos irregulares como se fossem regulares ou apresentam regularizações de outros tipos, como na utilização do plural em palavras no singular (SLOBIN, 1980).

Como ilustração, a criança falante de língua portuguesa, começa a dizer “*eu fazi*”. Para a psicologia da aprendizagem, esse fenômeno é um tanto enigmático, visto que, como dissemos anteriormente, esse comportamento não parece ser estimulado pela imitação, uma vez que ela provavelmente não ouviu de seus pais esses enunciados. A questão central está no fato de que os verbos irregulares, embora frequentes, não seguem um padrão regular, e uma das hipóteses é a de que as crianças são especialmente sensíveis às regularidades padronizadas. Elas tentam aplicá-las amplamente, produzindo assim palavras regulares, ainda que nunca tenham sido ouvidas antes. Deste modo, acreditamos que essa tendência para generalizar, para empregar analogias, para buscar regularidades, é um movimento interessante porque desvela uma tentativa da criança de organizar do seu modo à linguagem (SLOBIN, 1980).

Contribuindo com essa reflexão, Figueira (2005) amplia a análise sobre as mudanças estruturais (morfológicos, sintáticos e lexicais) operada linguisticamente pela criança de modo que a autora constata outras inovações lexicais, presentes no vocabulário infantil entre os 2 e 5 anos de idade.

Apoiando-se na perspectiva interacionista, Figueira (2005) sugere uma ressignificação daquilo que geralmente, são considerados como erros ou desvios gramaticais. Conforme essa autora, essas inovações lexicais encontradas nos enunciados infantis nos convidam a uma reinterpretação. A partir de um trabalho analítico, ela constatou a existência de mudanças estruturais na fala infantil ligadas aos verbos irregulares, mas também aos verbos ditos regulares.

Ao teorizar sobre esse fenômeno, Figueira (2005) assinala ainda o caráter imprevisível do erro, sua contingência e singularidade no domínio da aquisição da morfologia verbal:

Entre 2 e 5 anos, há um número apreciável de formas verbais divergentes, que apontam para uma falta de correspondência do morfema flexional relativamente à classe de conjugação a que o item pertence. *Eu tô dirigindo, Eu vô dirijá, Eu escrevei, Eu aprendei, Eu caiei, A Anamaria não pode atendá (o telefone). Só o papai pode atendá, Tá ardindo aqui no meu pescoço, Eu não escondava, Quanto tempo eu não ouçava essa música, Eu experimenti e gostei, Eu já escovi (os dente), Antes ela não fechia, Cê passia talco emmim?* são enunciados que podem ser ouvidos com certa frequência na fala das crianças (FIGUEIRA, 2005, p. 34).

A partir dos dados ilustrados acima, Figueira (2005) constatou que os erros foram encontrados depois e também ao lado de formas aparentemente corretas. Esse fato refuta a ideia de uma aquisição instantânea, ou seja, coloca em dúvida a tese de que a organização gramatical está diretamente ligada ao reconhecimento prévio da forma abstrata do verbo – sua forma infinitiva – à qual a criança aprenderia a associar, instantaneamente, a conjugação adequada, de acordo com a terminação dessa forma.

Para Figueira (2005), esse fenômeno é caracterizado como alinhamento inicial de formas verbais pelo padrão de 1ª conjugação, a que se segue um alinhamento de formas pelo padrão de 2ª (e/ou 3ª) conjugação, mas esse movimento não deve ser compreendido como absoluto e decorrente da aplicação irrestrita de uma regra que atinge igualmente todos os seus alvos de modo padronizado, homogêneo e correspondente à dominância absoluta de marcas de uma única conjugação.

Isso implica compreender a dominância dos morfemas de uma classe de conjugação de maneira relativa. A constatação de que erros convivem com acertos e a impossibilidade de prever em cada cenário enunciativo os recursos linguísticos que serão mobilizados pelos cruzamentos de morfemas de outras classes de conjugação são aspectos que se contrapõem a explicações que buscam determinar uma ordem de organização baseada na representação sucessiva.

Como aponta Figueira (2005), os processos de reorganização refletidos sobre as construções infantis devem ser compreendidos como indícios de uma sistematização em curso. Tal fato coloca o pesquisador diante do desafio de explicar a imprevisibilidade desse fenômeno que, nas palavras da autora, deve ser enfrentado como:

Uma característica própria de acontecimentos linguísticos, muitas vezes singulares e únicos, de cada sujeito em cada momento de sua relação com a língua(gem), e como tais merecedores de tanta atenção quanto aqueles que apontam para a situação oposta (a regularização, a previsibilidade) (FIGUEIRA, 2005, p. 33-34).

Dessa forma, no que tange as mudanças estruturais observadas na fala da criança durante a aquisição do léxico, concordamos com Figueira (2005) quando ela afirma que as construções enunciativas da criança são afetadas por cruzamentos imprevisíveis, resultantes de relações entre o material presente ou evocado na cadeia dos enunciados. Essa afirmação contribui, portanto, para nos contrapormos à posição de que os agrupamentos sistêmicos se estruturam via processo endógeno, à margem da experiência da criança com a linguagem.

Continuando a reflexão sobre os principais aspectos que caracterizam a aquisição lexical, a teoria de Slobin (1980) sugere que aproximadamente, aos três anos de idade, a criança gradualmente vai se apropriando de um senso normativo das regras, ou seja, ela começa a ser capaz de julgar se um enunciado é coerente com relação a um sistema linguístico. Esse processo é nomeado pelos linguistas como *senso de gramaticalidade*. O primeiro indício desse comportamento vem da fala espontânea que apresenta autocorreções e uma crescente consciência linguística por parte da criança. Essa dinâmica pode ser ilustrada por Slobin (1980, p. 140) através de uma sequência enunciativa produzida por uma criança americana de três anos: “*ela tinha uma massinha de vidraceiro como me tinha... como eu... como eu tinha*”. Essa ilustração mostra que a criança, enquanto falava, buscava sintonizar sua linguagem com suas próprias regras linguísticas, utilizando provavelmente como critério seu senso de gramaticalidade e não as de pessoas adultas, já que no contexto não havia a inclusão de correções pelos interlocutores.

Por volta dos 3 aos 4 anos²⁹, a criança apresenta razoavelmente fluência em sua primeira língua. Ao compreender as inflexões e as formas frasais como negação e perguntas, ela começa a criar frases notavelmente complexas usando conjunções – *como* e *mas*, para combinar duas ideias – ou orações. Desse modo, os passos gigantescos realizados pela criança no domínio do léxico ocorrem entre um ano e aproximadamente aos quatro anos de idade, quando a criança se desloca linguisticamente de palavras

²⁹ Faixa etária que caracteriza a criança estudada nessa pesquisa.

simples para perguntas complexas, frases negativas e argumentações (BEE, BOYD, 2011).

Em resumo, evidenciamos neste conjunto de reflexões que a aquisição lexical da criança em suas primeiras experiências na língua é limitada quanto ao número de palavras utilizadas em um enunciado e quanto ao número de formas semânticas que pode ser compreendido. Em experiências posteriores, a complexidade gramatical exige constantemente, a ampliação da capacidade de realização, e as crianças podem ver-se estimuladas, pela interação estabelecida com o meio, a não simplificar elementos gramaticais, a fim de exprimir um enunciado integral considerando a “janela de tempo” disponível. Isso significa que, ao longo do desenvolvimento, ainda há muitos refinamentos a serem feitos. Esses refinamentos aparecem gradualmente na fala da criança no decorrer da pré-escola, ensino fundamental e mesmo no início da adolescência (BEE, BOYD, 2011).

Feitas essas considerações, acreditamos que, numa perspectiva longitudinal, os estudos apontados acima delimitam fatores importantes sobre o processo de aquisição lexical na infância. Os especialistas têm mostrado um conjunto de aspectos envolvido neste processo, indicando que as crianças que falam diversas línguas e crescem em variados ambientes culturais e sociais se apropriam, desenvolvem, excluem e aperfeiçoam sistemas de regras linguísticas de modo semelhante. Embora haja singularidades, os estudos apontados por Slobin (1980) sugerem que as crianças individualmente atravessam momentos semelhantes durante a aquisição da gramática de uma mesma língua.

Por fim, cabe destacar ainda que os meios pelos quais o sistema gramatical se modifica ao longo do tempo, bem como as evoluções que acompanham o pôr em uso a língua certamente refletem nas regras sintáticas construídas pela criança durante a aquisição lexical. Nesta perspectiva, ao construirmos essa seção, delimitamos os principais aspectos que caracterizam a fala da criança durante a aquisição lexical. Contudo, compreendemos que esse processo não é linear e homogêneo, pois há uma interligação de fatores biopsicossociais que por natureza o torna dinâmico e heterogêneo.

3.2. A formação de conceitos na infância

Durante a primeira infância (0 aos 6 anos), Piaget (2007) constatou um conjunto de transformações na estrutura cognitiva da criança: a inteligência, de apenas sensorial ou prática que é no início, se prolonga doravante como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização.

A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las. Este é o ponto de partida do pensamento. Mas, devemos acrescentar ainda que a linguagem conduz à socialização das ações; estas dão lugar, graças a ela, a atos de pensamento que não pertencem exclusivamente ao eu que os concebe, mas, sim, a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância. “A linguagem é um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo. Neste, a criança mergulha logo que maneja a palavra” (PIAGET, 2007, p. 27-28).

Ampliando essa discussão, podemos recorrer às considerações pioneiras de Vygotsky (2005), na medida em que sua teoria foi baseada em um repertório amplo de pesquisas, no qual ele realizou análises pormenorizadas sobre a complexidade do pensamento infantil envolvida na formação de conceitos. Para a teoria vygotskyniana, um interessante período da infância ocorre mais ou menos aos dois anos de idade, momento no qual as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento linguístico.

Vygotsky (2005) aponta que a vontade de dominar a linguagem é acompanhada pela primeira percepção do objetivo da fala, período em que a criança descobre que cada coisa tem seu nome. Este momento é considerado crucial, pois a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados, indicando dois aspectos centrais: a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova e a consequente ampliação do vocabulário, que ocorre de forma rápida. Frente a este cenário, “a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetiva-conativa³⁰, agora passa para a fase intelectual” (VYGOTSKY, 2005, p. 53-54).

³⁰ Nesta fase, a linguagem da criança é caracterizada por sons e sílabas, e o processo interacional da criança é voltado para ações (VYGOTSKY, 2005).

O pensamento vygotskyniano constatou que, por um longo tempo, a palavra é para criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste. A criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna. Para uma criança de dezoito meses a dois anos, Vygostky (2005) considera complexa a tarefa de descobrir a função simbólica da fala. Conforme o autor, esse fenômeno ocorre mais tarde, de forma processual, por meio de um conjunto de mudanças. Sua hipótese sustenta que:

Mesmo numa criança em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos (VYGOTSKY, 2005, p. 62).

Conforme a concepção vygotskyniana, a formação de conceitos é derivada de uma atividade complexa na qual todas as funções intelectuais básicas participam de maneira interligada. Desta forma, o processo não pode ser limitado à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, contudo insuficientes “sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos” (VYGOTSKY, 2005, p. 73).

O meio cultural é, sem dúvida, um importante fator para a emergência do pensamento conceitual. Se o meio não apresenta nenhuma tarefa à criança, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, viabilizando um conjunto de novas palavras, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados ou vai alcançá-los com possíveis atrasos. Porém, essa série de tarefas proporcionada pelo o ambiente cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos (VYGOTSKY, 2005).

Neste contexto, o pesquisador deve delimitar como objetivo a compreensão das relações entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, considerando a formação de conceitos como uma função do crescimento social, cultural e global da criança, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio.

O primeiro passo da criança³¹ pequena rumo à formação de conceitos emerge quando ela agrupa alguns objetos numa *agregação desorganizada*. O amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança. Nesta fase inicial, o significado das palavras revela, para a criança, nada mais do que um *conglomerado vago e sincrético de objetos isolados* que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente (VYGOTSKY, 2005).

Essa dinâmica abrange a percepção, o pensamento e a ação de modo que a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, que pode ser estimulada por alguma impressão ocasional. Ao descrever esse fenômeno, Vygotsky (2005) acredita que ele é resultante de uma tendência do pensamento infantil que busca compensar, por uma superabundância de conexões subjetivas, a insuficiência das relações objetivas bem apreendidas, e a confundir esses elos subjetivos com elos reais entre as coisas. Essas relações sincréticas e o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra também refletem elos objetivos na medida em que estes últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões infantis. Muitas palavras, portanto, têm em parte significados semelhantes para criança e para o adulto, em especial aquelas que se referem a objetos concretos do ambiente habitual da criança, sendo esse aspecto importante para garantir a compreensão mútua.

De acordo com Vygotsky (2005), o percurso até a formação de conceitos atravessa um processo permeado por três fases dinâmicas, cada uma, por sua vez, dividida em vários estágios interligados.

A primeira fase da formação de conceitos descrita por Vygotsky (2005) inclui três estágios distintos. O primeiro configura-se a partir de um conjunto de tentativas e erros no desenvolvimento do pensamento. O grupo de palavras é construído ao acaso, e cada palavra acrescentada indica uma suposição ou tentativa; outra palavra a substitui quando se certifica que a suposição estava incorreta, isto é, quando a criança, enquanto experimenta a língua, percebe que o objeto tem um nome diferente. No segundo estágio, a composição do grupo é em grande parte delineada pela posição dos objetos experimentais, ou seja, por uma organização do campo visual da criança essencialmente

³¹ É importante salientar que Vygotsky ao teorizar sobre o surgimento de conceitos durante a infância não descreve uma relação direta entre a idade da criança e a fase da formação do conceito, mas se preocupa em analisar os processos que caracterizam a formação de um conceito pela criança.

sincrética. A imagem ou grupo sincrético se formam com base no resultado da contiguidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados, ou pelo fato de serem inseridos em outra relação mais complexa mediada pela percepção imediata da criança. No terceiro estágio, a imagem sincrética apoia-se numa base mais complexa, sendo composta por elementos advindos de grupos ou amontoados diferentes, que já foram formados pela criança. Ao tentar atribuir significado a uma nova palavra, ela agora o faz por meio de uma operação que se processa nas duas etapas anteriores. Contudo, essa operação mais elaborada permanece sincrética e não resulta em uma dinâmica maior que a agregação dos amontoados.

A segunda fase da formação de conceitos é denominada *pensamentos por complexos*, ela abrange um conjunto de variações de um tipo de pensamento. Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente infantil não se limitando apenas às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Emerge, assim, uma nova aquisição caracterizada pela passagem para um nível mais elevado. Para esse estágio, Vygotsky (2005) sugere cinco tipos básicos do *pensamento por complexos* que se sucedem uns aos outros.

O primeiro tipo é denominado *associativo*. Ao construir um complexo associativo, a criança pode acrescentar ao objeto nuclear um bloco que tenha a mesma cor, um outro que se assemelha ao núcleo quanto à forma, ao tamanho ou a qualquer outro atributo que eventualmente lhe chame a atenção. Neste contexto, a palavra deixa de ser o nome próprio de um objeto isolado e transforma-se em o nome de família de um grupo de objetos relacionados entre si de muitas formas.

O segundo tipo do pensamento por complexos consiste na *coleção*, definida como a combinação de objetos ou das impressões concretas que esses pensamentos promovem na criança. Os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e, conseqüentemente, complementares entre si. Essa forma de pensar, caracterizada pela associação por contraste e não pela semelhança, combina-se muitas vezes com a forma associativa e resulta em uma coleção baseada em princípios mistos.

O terceiro tipo do pensamento por complexos é composto por um *complexo em cadeias*, o qual abrange uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro. Como ilustração, Vygotsky (2005, p. 80-81) apresenta uma amostra experimental com um triângulo amarelo. A criança poderia escolher alguns blocos triangulares até que sua atenção fosse

atraída pela cor azul de um bloco que tenha acabado de acrescentar ao conjunto. Ela passa então a selecionar blocos azuis sem atentar para a forma, escolhendo as formas circulares ou semicirculares. Isso, por sua vez, pode resultar em uma nova configuração do critério, na qual a criança começa a escolher blocos redondos. Há neste pensamento uma dinamicidade que faz com que o atributo decisivo continue variando ao longo de todo processo. O *complexo em cadeia* frequentemente adquire uma qualidade vaga e flutuante. O tipo e a natureza dos vínculos podem mudar, quase imperceptivelmente, de elo para elo. Muitas vezes um aspecto semelhante já pode estabelecer uma conexão entre dois elos. Deste modo, os atributos são considerados semelhantes não por causa de uma semelhança real, mas devido a uma percepção de que eles têm algo comum.

O *complexo difuso* caracteriza o quarto tipo de pensamento, orientado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Grupos de objetos ou imagens concretas são formados pela criança através de conexões difusas e indeterminadas. Por exemplo, para combinar com um triângulo amarelo, uma criança poderia escolher trapezóides e triângulos, por causa de seus vértices cortados. No pensamento da criança, o complexo difuso é também um tipo de família que tem poderes ilimitados para ampliar-se pelo acréscimo de mais e mais indivíduos ao grupo original.

O quinto pensamento por complexos é nomeado como *pseudoconceito*. Ele é o estágio final e o mais elevado no processo que abrange essa primeira fase da formação de conceitos na infância. Vale ressaltar o *pseudoconceito* embora seja fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos “a generalização formada na mente da criança é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito, visto que em sua essência, é ainda um complexo” (VYGOTSKY, 2005, p. 82).

A criança pode produzir um pseudoconceito cada vez que entra em contato com um conjunto de objetos que poderiam ter sido agrupados com base em um conceito abstrato. Por exemplo, quando a amostra é um triângulo amarelo e a criança pega todos os triângulos do conjunto, é possível que a mesma tenha se orientado pela ideia ou conceito geral de um triângulo. Esse tipo de complexo desempenha um papel fundamental no pensamento da criança na vida real uma vez que representa um elo de transição entre o pensamento por complexos e a formação de conceitos:

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são

predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VYGOTSKY, 2005, p. 84).

Reconhecemos que a interação verbal com os adultos constitui um precioso fator na formação dos conceitos infantis, pois essa interação viabiliza a transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos. Neste movimento de transição, “a criança começa a operar com conceitos e a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações” (VYGOTSKY, 2005, p. 86).

Contudo, Vygotsky (2005) destaca que a linguagem do meio ambiente com seus significados estáveis e permanentes, delimita em parte o percurso que as generalizações infantis seguirão. O pensamento da criança caminha por essa trilha singular, respeitando seu nível de desenvolvimento intelectual. Outro aspecto que caracteriza e torna essa trilha mais dinâmica são as situações espontâneas que se distanciam da influência diretiva das palavras familiares. Nessas situações, a criança demonstra a capacidade para desenvolver significados de palavras e formar complexos de acordo com as suas preferências pessoais, visto que:

O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado da palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2005, p. 84-85).

Em termos práticos, a equivalência funcional entre o pensamento por complexo e o conceito, entre o significado de muitas palavras para um adulto e para uma criança de três anos aliado à compreensão mútua e à semelhança aparente de seus processos de pensamento levaram a uma equivocada suposição de que todas as formas de atividade intelectual do adulto já estão embrionariamente presentes no pensamento infantil (VYGOTSKY, 2005). Há, portanto, uma concepção errônea de que o conceito é fornecido pronto desde o início, e de que não ocorre nenhum desenvolvimento de natureza processual e complexa na formação de um conceito pela criança.

Continuando essa reflexão, a terceira e última fase da formação de conceitos é baseada no isolamento de certos atributos comuns. Neste caso, o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito a criança precisa abstrair, isolar elementos, e examinar os aspectos abstratos separadamente da totalidade da

experiência concreta de que fazem parte. Essa fase pode ser subdividida em vários estágios: o primeiro passo rumo à abstração ocorre quando a criança agrupa objetos *com um grau máximo de semelhança*, por exemplo, objetos que eram redondos e pequenos, ou vermelhos e achatados utilizados em um experimento não continha objetos idênticos, até mesmo aqueles entre os quais existia um máximo de semelhança eram dessemelhantes sob alguns aspectos. Ao formar essas “combinações máximas”, a criança necessita concentrar-se sua atenção mais para algumas características de um objeto do que para outras. Os atributos que, somados, fazem um objeto o mais semelhante possível à amostra, tornam-se o centro de atenção, sendo, deste modo abstraídos dos atributos aos quais a criança presta menos atenção. Esse primeiro nível de abstração não é óbvio como tal, porque a criança abstrai todo um conjunto de características, sem distingui-las claramente entre si. A abstração baseia-se frequentemente numa impressão vaga e geral da semelhança entre os objetos.

Posteriormente, a criança conquista o estágio seguinte do desenvolvimento da abstração, caracterizado por formações de *conceitos potenciais*. Neste, o agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível é substituído pelo agrupamento com base em um único atributo. Tomando como exemplo o experimento citado anteriormente, a escolha da criança englobaria só objetos redondos ou só objetos achatados (VYGOTSKY, 2005).

Com base na teoria vygotskiniana, os *conceitos potenciais* podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático, voltado para a ação – com base em impressões semelhantes, na primeira esfera, e em significados funcionais semelhantes, na segunda. Estes últimos representam uma fonte essencial de conceitos potenciais. Até os primeiros anos da idade escolar, os significados funcionais têm um papel muito importante no pensamento infantil: “quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer ou – mais frequentemente – o que pode ser feito com ele. Mesmo os conceitos abstratos são em geral traduzidos para a linguagem da ação concreta” (VYGOTSKY, 2005, p. 97).

No âmbito do pensamento perceptual, o grande desafio é de definir um conceito quando este não se encontra enraizado na situação original, devendo ser formulado numa dimensão essencialmente abstrata, sem referência a quaisquer impressões ou situações concretas. As pesquisas realizadas por Vygotsky (2005) apontaram que neste estágio a criança, ao buscar a resolução do problema associado a conceitos mais

abstratos, declinava, frequentemente, a um nível mais primitivo de pensamento. Neste caso, a saída encontrada pela criança era dar uma definição verbal do conceito, iniciava simplesmente enumerando os diferentes objetos aos quais o conceito se aplicava em um determinado contexto (VYGOTSKY, 2005).

Por fim, o estágio que finda a terceira fase da formação conceitual culmina na aplicação de um conceito, finalmente apreendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser compreendidas nesses mesmos termos abstratos – essa atividade de ordem conceitual integra um tipo de construção que geralmente só é dominada no final da adolescência. Conforme Vygotsky (2005), o percurso pelo qual os adolescentes chegam à formação de conceitos não corresponde a um esquema lógico. Ao examinar a complexidade inerente a esse processo, o autor constatou que a formação de conceitos emerge como um *movimento* do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, que oscila constantemente, entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. Ao analisar em profundidade esse fenômeno o autor assinala que:

Um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo (VYGOTSKY, 2005, p. 101).

Vários são os aspectos decorrentes desta passagem que converge com a reflexão sobre o processo de co-construção de sentido na fala infantil, objeto central estudado neste trabalho. Em primeiro lugar, pelo fato de que concordamos que a mutabilidade dos significados das palavras representa um horizonte na busca pela solução do impasse advindo da teoria do pensamento e da linguagem:

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas, se realiza na palavra (VYGOTSKY, 2009, p. 412).

Em segundo lugar, porque encontramos nesta concepção uma explicação bastante clara sobre o mecanismo de linguagem que sustenta o processo de construção de sentido:

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática [...] procuremos imaginar, no seu aspecto integral, a complexa estrutura de qualquer processo real do pensamento e o seu fluxo complexo do momento mais vago de germinação do pensamento até a sua conclusão final na formulação verbal (VYGOTSKY, 2009, p. 408).

Notamos neste posicionamento uma postura semelhante a de Culioli, que, ao contrapor a existência de sentidos prévios à materialidade verbal, refuta, consequentemente a cristalização do significado atribuído à palavra. Nossa hipótese sugere que as estruturas lexicais e gramaticais refletem uma natureza de ordem relacional e dinâmica, desvelada no processo enunciativo³².

A história de um conceito que veste a palavra nos enunciados da criança nos mostra que os sentidos se constroem e se transformam de maneira dinâmica exatamente como acontece com o pensamento infantil. As pesquisas vygotskynianas confirmaram essa tese, evidenciando que o estudo do pensamento verbal torna-se possível quando abordamos o significado das palavras como unidade analítica. Desse modo, o autor conclui que: “o significado das palavras evolui. A compreensão desse fato deve substituir o postulado da imutabilidade das palavras” (VYGOTSKY, 2005, p. 151).

Essapremissa vygotskynianamobiliza um dos princípios básicos da Teoria das Operações Enunciativas – a construção de sentidos dos enunciados é resultante do caráter flexível e maleável constitutivo da própria atividade de linguagem (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011). Tal princípio é de fundamental importância na reflexão sobre a formação do conceito na infância porque viabiliza um outro olhar em relação ao modo como a criança opera linguisticamente.

Ao pensarmos nesse princípio, reconhecemos que o sistema linguístico apresenta um funcionamento deformável e variável. Observamos que o que é próprio à fala da

³² Ver, a esse respeito, o trabalho de Kiihl (2016). A partir de um minucioso estudo teórico e analítico sobre a identidade semântica do verbo *secar*, a autora mostra que, na TOE, esta apresenta um caráter flexível que organiza seus mais diferentes usos nos enunciados. Tal perspectiva é comparada, no trabalho, à concepção vygotskyana, pelo fato de compreender o sentido de maneira fluída, impossibilitando apreendê-lo em uma palavra. A articulação entre o pensamento de Vygotsky e o de Culioli se revela na compreensão de um sentido mutável. Neste caso, Kiihl (2016) evidenciou que o sentido de *secar* não pode ser limitado pelas definições decorrentes de sua identidade semântica apreendida pelos diferentes enunciados. Ela constatou ainda que o sentido se desvela, em um movimento de construção a partir deste verbo em sua integração com o enunciado, não podendo ser pré-estabelecido, ou considerado como intrínseco ao verbo *secar*. Isso permite ratificar o estatuto mutável das palavras enfatizado tanto por Vygotsky como por Culioli, culminando, portanto, em uma aproximação entre as abordagens conceituais sobre a construção de sentido para esses dois teóricos.

criança, à sua gramática, aos empregos, muitas vezes vistos como “desviantes”, encontram, em uma instância não consciente, o fundamento que permite compreendê-los, sendo justamente no que foge ao estabelecido ou que dele se desvia, no que oscila, que esse fundamento se torna mais evidente. Essa concepção que evidencia e nos faz perceber o caráter deformável da língua(gem) traz um outro olhar para a fala infantil, posto que cria condições para compreendê-la “não como alguém que enuncia o que lhe seria preexistente, mas como [quem] se (re)constrói por meio de relações significativas que a diversidade das formas linguísticas organizam e ordenam” (ROMERO, 2013, p. 151).

Tomando por base essas premissas, partimos de uma análise metalinguística sobre a criatividade observada na produção verbal da criança, que acreditamos ser marcadas por uma gramática própria que reflete um conjunto de experiências languageiras, alimentado constantemente pela interação social e por “toda nossa atividade de representação, toda nossa atividade simbólica” (NORMAND, CULIOLI, 2005, p. 65), que, como observa Romero (2013), nem sempre responde às descrições do léxico e da semântica encontradas, nem às categorizações de unidades linguísticas fornecidas pelos modelos tradicionais de gramática.

Em suma, nosso estudo representa igualmente uma tentativa de sistematização das contribuições da teoria culioliana em diálogo com Vygotsky para a reflexão sobre a formação de conceitos durante a aquisição da linguagem e isso com vistas a ampliar a compreensão sobre a relação entre os mecanismos de linguagem e a construção de sentido, observada nos enunciados infantis.

3.3. O falar da criança e os movimentos de ajustamento intersubjetivo

Descobrir novos lados de uma palavra era o mesmo que descobrir novos lados do ser.

Manoel de Barros

O falar da criança muito nos ensina sobre o universo semântico das palavras. As singularidades, os aspectos prosódicos e criativos inscritos no contínuo reinventar das palavras, conduzem a criança a vivenciar seus primeiros passos na língua com liberdade. Suas vocalizações articuladas (aprendidas ou não) parecem atingir o estatuto de criador pessoal de palavras como signos/símbolos, assumindo sempre novas formas como realidade e como fantasia. Mas, e para, além disso, essas palavras apresentam

“significados partilhados e podem ser observadas nas primeiras e confusas impressões ou ressonâncias da criança pequena em relação a um interlocutor respondente” (LEAL, 2008, p. 10-11).

A imersão na língua surge como fruto da troca entre a criança e o seu meio, desvelando os laços estabelecidos entre eles. Tal fenômeno edifica um raciocínio, no qual a representação mental, mediada pelas palavras, pode ser compreendida como “a configuração de ressonâncias pessoais momentâneas para o organismo dos muitos significados possíveis no contexto das experiências correntes” (LEAL, 2008, p. 10).

A esse respeito, pesquisadores evidenciaram que as construções enunciativas na infância não se limitam a imitação do adulto. Pelo contrário, é comum ouvirmos das crianças formas verbais e nominais, diferentes, inventadas. Essas inovações lexicais constituem o foco de interesses dos estudos e possibilitam “pensar sobre a capacidade da criança de lidar com o subsistema morfológico da língua e sobre a sensibilidade que ela demonstra no reconhecimento dos recursos de que a língua dispõe” (LORANDI, LAMPRECHT, 2008, p. 4).

Em consonância com as autoras supracitadas, a partir do segundo ano de vida, a criança revela seu conhecimento de língua e por meio da forma como manipula os morfemas pode evidenciar um pouco mais: uma sensibilidade morfológica que, com o aprimoramento linguístico decorrente do contato com a língua e com a maturação de suas capacidades cognitivas, evoluirá para uma habilidade metalinguística identificada como consciência morfológica.

A consciência morfológica é definida por Lorandi e Lamprecht (2008) como a reflexão e a manipulação intencional da estrutura da língua. As pesquisas têm analisado os diferentes aspectos que permeiam o desenvolvimento da consciência morfológica durante a infância, tais como a sensibilidade da criança aos processos de derivação e flexão da língua, suas habilidades em lidar com a formação das palavras, bem como com as diferentes flexões nominais e verbais. Para ilustrar essa dinâmica, apresentamos alguns exemplos abaixo (LORANDI, LAMPRECHT, 2008, p. 4):

• **Exemplos de formas verbais regularizadas:**

Verbo fazer – eu fazo (I. 3 anos e 6 meses)
 Verbo trazer – eu trazi (B. 3 anos e 1 mês)
 Verbo saber – eu sabo (G. 2 anos e 7 meses)

• **Exemplos de trocas de sufixos flexionais:**

Eu boti (A.L. 2 anos e 1 mês)
 Eu comi (M. 3 anos)
 Eu usia (H. 3 anos e 4 meses)

• **Exemplos de formação de novos verbos:**

Borrachar (apagar com a borracha) (A. 3 anos e 8 meses)
 Vassourar (varrer/usar a vassoura) (A.C. 3 anos e 11 meses)

• **Exemplos de formação de novos nomes:**

Substantivos:

Dormideira (J. 4 anos e 8 meses)
 Choramento (J. 5 anos e 2 meses)

Adjetivos:

Amigosa (A. 8 anos e 1 mês)

Ampliando esse conjunto de dados, encontramos em Figueira (1995, p. 52) uma ilustração na qual a criança cria a palavra “*tira-cainha*” (tira-carninha) para nomear o palito de dente. Nas palavras da autora:

A criatividade lexical exibida na fala da criança pequena — sua capacidade de produzir palavras novas, que não se encontram originariamente na fala dos adultos que com elas convivem — é, ademais, um fenômeno que desperta a atenção do mais desarmado dos observadores, pais ou familiares, que, na maioria das vezes se surpreendem e se encantam com ela (FIGUEIRA, 1995, p. 50).

Neste contexto, emerge uma questão: que mecanismo de linguagem sustenta essas (re)criações sobre a língua construídas pela criança? Do ponto de vista culioliano, sustentamos a hipótese baseada em dois aspectos interligados. O primeiro consiste no fato de que pensar no caráter flexível da língua é também reconhecer que é próprio à fala infantil, à sua gramática, os empregos espontâneos e as singularidades linguísticas inerentes a essa fase do desenvolvimento. O segundo propõe que esses atos criativos da criança encontram suas raízes em uma instância não consciente nomeada por Culioli como *epilinguística*.

A dinâmica epilinguística remete ao fato de que:

[...] nossa atividade de representação, de reação às representações dos outros e de reação as nossas representações não cessam jamais. Existe,

portanto, uma atividade de linguagem permanente que mantém a língua dotada de subjetividade³³(CULIOLI In DUCARD, 2004, p.14).

Esse é o fundamento que permite compreender a ocorrência desses fenômenos linguageiros na infância, sendo justamente no uso imprevisível, no que foge ou se desvia do estabelecido, no que oscila, no sentido que prolifera, que o epilinguístico se torna mais evidente. Ao ser entrevistado por Dominique Ducard, Culioli explica que a atividade epilinguística é alimentada por um conjunto de experiências linguageiras que constrói gradualmente uma espécie de gramática subjetiva: “temos conexões [inacessíveis], as quais o linguista naturalmente, não pode dizer nada, caminhos que são abertos, estabilizados, que se tornarão caminhos necessários [na interação social] e que fazem com que nos apropriemos de uma gramática subjetiva ao lado de uma gramática comum, transindividual” (CULIOLI In DUCARD, 2004, p. 13-14).

O epilinguístico agrega a dimensão linguageira do sujeito na sua face antropológica, na qual a cognição, o afeto e as experiências culturais atuam conjuntamente. A criança, ao mergulhar nessa dimensão, apropria-se gradualmente, de uma memória da língua. O método culioliano, ao abrir o caminho para investigar o imprevisto na fala da criança, nos permite analisá-lo, apreendê-lo e revelar novos fenômenos com base nas operações de referenciação. É por meio do “epilinguístico que nascem os jogos de palavras, os lapsos, as metáforas que remetem ao vivido às vezes o mais secreto e o mais criativo” (NORMAND In ROMERO, FLORES, 2017, p. 125).

Para Culioli (2004), as pessoas imprimem sobre a língua seu potencial criativo, suas histórias, vivências e singularidades, constituindo em seus enunciados uma espécie de gramática subjetiva. Essa gramática alimenta o funcionamento dinâmico da língua, atribuindo-lhe um estilo. Tal estilo e originalidade conferem um contínuo reinventar da língua(gem) que, a cada ato enunciativo, oferece às palavras novos contornos e nos faz compreender a criatividade e a singularidade refletidas sobre o falar da criança. Esses empregos originais são possíveis graças à produtividade, à deformabilidade da noção, que no nível representacional II é reconfigurada pelas unidades linguísticas. Contudo, essa deformabilidade, por não significar liberdade absoluta, impõe limites. A criança em fase de aquisição demonstra entender esses limites, e quando os ultrapassa, é por se encontrar, normalmente, em um movimento específico, em que as próprias noções estão

³³ Não se trata de uma subjetividade vinculada à individualidade do locutor, mas de uma subjetividade ligada à atividade de linguagem fundamentada na dinâmica entre o intersubjetivo e o transindividual.

sendo (re)elaboradas ou quando estão motivadas a brincar com esses limites, explorando sua deformabilidade inerente (ROMERO *et al.*, 2019).

Romero (2010, p. 496) ilustra essa dinâmica a partir da cena enunciativa descrita abaixo, e que envolve a interação entre criança-pesquisadora, da qual decorre um questionamento da pesquisadora direcionado à criança sobre o que ela traz como sentido, problematizando a construção da significação.

Na situação, extraída de Del Ré (2003 *apud* ROMERO, 2010), a pesquisadora está ao lado da criança e elas olham um livro de adesivos manejado pela criança. Nesta interação lúdica, a criança mostra uma página em que há um palhaço com adesivos completando sua figura (como partes do rosto, adereços, etc.). Porém, nesta imagem específica para a qual a criança chama a atenção do adulto, um dos adesivos que representaria o olho estava ausente/danificado. A pesquisadora pergunta à criança sobre uma página específica, em que há um desenho de um palhaço feito com adesivos, completando a figura (trata-se de uma brincadeira de colar adesivos em uma dada figura). A criança, então, inicia o diálogo:

Criança: e esse (o palhaço do outro lado da folha) esse daqui (olha sorrindo para pesquisadora)

Pesquisadora: (sorrindo) ahn

Criança: o olho... é quebrô (ri e olha para pesquisadora)

Pesquisadora: (ri) ahn

Criança: (sorrindo) o olho machucô: (risos)

Pesquisadora: (rindo) como é que é um olho quebrado?

Criança: aqui oh (apontando para o olho do palhaço)

Pesquisadora: ahn

Com base na abordagem enunciativa, o exemplo ilustrado traz uma análise sobre o movimento de ajustamento presente na fala da criança, além de permitir uma compreensão aplicada sobre o processo de co-construção de sentido. Neste sentido, é interessante refletir sobre o contexto no qual a criança produz seus enunciados e, especialmente, como vai construindo um sentido com base na relação entre o que representa o verbo *quebrar* como unidade linguística, o que ele diz do mundo no enunciado – um sentido absolutamente condizente com seu funcionamento – e como esse dizer se encontra regulado pela interação.

Para a TOE, o cenário enunciativo em análise engloba toda produção verbal dos participantes, integrando os elementos verbais e não verbais. Nesta perspectiva, os enunciados são formas materiais que comportam os rastros ou vestígios da estrutura

semântica cognitiva que os fundamentam (ROMERO-LOPES, 2000). Partindo daí, é fundamental notar, nesse exemplo, que a criança, por um lado, constrói um enunciado sabendo, pelo sorriso que dá, que faz um uso inusitado do emprego de “quebrar”, já que, em nossa representação usual, um olho humano não é passível de ser quebrado. Considerando, no entanto, que o diálogo aparece em uma situação de colagem, em que se espera que os adesivos constituam a figura do palhaço, dizer que o olho quebrou pode apontar justamente para uma “partição” em relação ao todo: naquele ponto representado pelo “olho do palhaço”, algo está destruído em relação à totalidade da figura do palhaço; ou, então, algo fez com que a “inteireza” representada pelo palhaço não fosse plenamente apreciada pela criança: no olho, há uma falha (ROMERO, 2010).

A pesquisadora não valida o enunciado como “poxa, realmente o olho quebrou!”, ela apenas diz “ahn...” rindo. Sua atitude, no entanto, parece ser suficiente para que a criança, antes mesmo de ser questionada sobre como um olho poderia quebrar, traga em sua fala, na sequência, um movimento ajustável, reformulando o enunciado: “o olho machuco”. Em outras palavras, neste enunciado, a criança parece ajustar a sua fala anterior, referente ao olho quebrado, apresentando a partir da reação do adulto, no enunciado reformulado, o olho como parte do corpo humano que se machucou, na tentativa de também se fazer entender (ROMERO, 2010).

Com base nas ilustrações apresentadas, evidenciamos que a criança utiliza seus recursos linguísticos, contextuais, lúdicos, entre outros, para explicar, retomar e reformular expressões e enunciados, práticas comumente observadas nas condutas de negociação e co-construção de sentidos. Neste caso, o contexto lúdico estimulou potencialmente a imaginação e a criatividade da criança, elementos que acompanham a dinâmica da aquisição de linguagem (ALMEIDA, 2015).

No estudo sobre o falar da criança, buscamos, a partir de uma análise metalinguística, desvelar os mecanismos de linguagem envolvidos no processo de construção de sentido conduzido pela criança em interação com seu interlocutor. Nosso trabalho é refletir sobre os contextos enunciativos em que as palavras e/ou expressões apresentados pela criança convoca para funcionar discursivamente, na identificação, de um lado, dos cenários que com elas interagem e tendem a estabilizá-las semanticamente, de outro, da verificação do modo como criança apreende essas palavras e expressões, conferindo-lhes estabilizações semânticas não quaisquer. Tais estabilizações mobilizam representações a cada vez únicas, que evidenciam características de seu mecanismo enunciativo (ROMERO *et al.*, 2019).

Numa perspectiva culioliana, a criança em aquisição é inscrita “na relação entre o nível II, próprio a uma língua, e o nível I, específico à atividade de linguagem” (ROMERO *et al.*, 2019, p. 222). Suas (re)criações sobre a língua desvelam os movimentos de ajustamento intersubjetivo, resultante do jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico) que contribuem, por meio da estabilização do sentido observada no enunciado, para a (re)afirmação de uma dada representação nocional apresentada pela criança.

Os movimentos de ajustamento intersubjetivo, portanto, são fundamentais no processo de co-construção de sentido. Contudo, não podem ser compreendidos como um mecanismo de reprodução, transcrição ou codificação de um referente. Como dissemos, as produções linguísticas consistem em “construções enunciativas que não repousam em nenhum outro elemento de estabilidade além do que a enunciação pôde construir” (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011, p. 11).

Como explica Romero (ROMERO *et al.*, 2019, p. 221-222):

O intersubjetivo diz respeito ao jogo observado entre o nível I e o nível II, posto que a produção e o reconhecimento de formas constitutivos do nível linguístico (nível II) se dá a partir de uma relação ao nível cognitivo (nível I) que não é jamais capaz de apreendê-lo por completo. Decorrem daí variações entre I e II que incitam a diferentes ajustamentos, e isso por existir, de saída, uma discordância irreduzível no seio mesmo do que é produzido ou reconhecido.

Nesta dinâmica interativa, em que se busca mutuamente (re)construir o enunciado por ajustamentos, surge, então, o transindividual, face coletiva da própria comunicação, na qual é feita referência ao indivíduo produtor-reconhecedor de enunciados. Portanto, o intersubjetivo e o transindividual, na teoria culioliana, propõem-se “a conceitualizar a complexidade que sustenta a produção e o reconhecimento de formas, processo sempre permeado por ajustamentos e regulações que instauram relações de alteridade longe de serem simples” (ROMERO *et al.*, 2019, p. 223).

Considerando essas premissas, constatamos que temos, de um lado, o que é “em alguma medida inacessível, que vai desenvolver um papel de regulador central e de outro lado, eventos singulares que vão nos fornecer a fala nas situações particulares” (DUCARD, 2004, p. 12). Assim, ao direcionarmos nosso olhar sobre a atividade de linguagem da criança, ressaltamos que:

Há sempre, no sentido mais forte, construção interpretativa dos fenômenos de superfície pelos enunciadores; há sempre proliferação da linguagem sobre ela mesma; temos sempre um jogo de formas e um jogo de significações. A comunicação se estabelece sobre esse *ajustamento* mais ou menos bem-sucedido, mais ou menos desejado, dos sistemas de localização dos dois enunciadores. Cada operação é complexa [...], combina-se com outras operações e filtra relações e valores, em uma sequência de signos. Assim se compreende melhor porque um texto não tem sentido fora da atividade significante dos enunciadores e porque a ambiguidade (e o mal-entendido) não são só explicáveis, mas também parte integrante do modelo, do mesmo modo que os deslocamentos metafóricos. Em suma, a significação de um enunciado, para além do seu sentido, provirá dessa *acomodação intersubjetiva*, enfim das próprias condições da enunciação. A linguagem é um sistema, mas um sistema aberto (Culioli In DUCARD, 2013, p. 42) [grifos do autor].

Isso é o que permite Culioli afirmar que é a partir de um sistema de representação metalinguística que podemos descrever singularidades inerentes à atividade de linguagem que, certamente, refletem sobre o funcionamento da língua. Desse modo, a representação metalinguística constituindo o nível III desvela “como a noção se configura no enunciado, sem ser, portanto, jamais apreendida por ele em sua integralidade” (ROMERO, 2019, p. 188 In ROMERO *et al.*, 2019).

O objetivo consiste em tentar delimitar, graças a esse sistema de representação:

[...] fenômenos dos quais se têm traços e que tentamos reconstituir, não em sua realidade, mas de tal modo que se chega a uma forma de coerência. A teoria implica uma construção de hipóteses que devem ser verificadas [...] e se articular entre si, instaurando assim o problema da coerência. Este último problema é particularmente importante pelo fato de ser a linguagem uma atividade complexa, heterogênea, que nos força a articular domínios de atividades tais como representação, referenciação e regulação e, além disso, representação do mundo, de nossa experiência e de estados subjetivos internos. A tendência de todo discurso metalinguístico é a de visar à criação de um sistema de representação homogêneo. [...] [No entanto], a teoria deve articular domínios heterogêneos, com lacunas, com o que falta, com isso com o que é preciso fazer também a teoria (Culioli, In DUCARD, 2004, p. 9).

Por fim, buscamos resgatar uma reflexão sobre a dimensão simbólica da atividade de linguagem na imersão da criança na língua, por meio da análise de (re)construções das operações cognitivas cujos *traços* se manifestam nos enunciados da criança. Como assinala Normand, tais traços revelam-se como “a face sensível do que se passa em outro lugar, nesta zona intermediária do epilinguístico, domínio antes

informulável no qual se misturam pensamentos, afetos, produção e reconhecimentos de formas” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 193).

Capítulo 4 – Uma análise metalinguística da atividade de linguagem infantil

Não é raro ouvirmos a exigência de que uma ciência deve ser edificada sobre conceitos fundamentais claros e bem definida. Na realidade, nenhuma ciência começa com tais definições, nem mesmo as mais exatas. O verdadeiro início da atividade científica está na descrição de fenômenos, que depois são agrupados, ordenados e relacionados entre si. Já na descrição é inevitável que apliquemos ao material certas ideias abstratas, tomadas daqui e dali, certamente não só da nova experiência. Ainda mais indispensáveis são essas ideias — os futuros conceitos fundamentais da ciência — na elaboração posterior da matéria.

Freud

Debruçar-se cientificamente sobre um fenômeno é uma experiência desafiadora. A linguagem da criança consiste em um objeto de estudo amplo, e isso implica delimitar uma articulação teórico-metodológica que explique esse fenômeno e, também, escolher um ângulo para observar, descrever e, posteriormente, analisá-lo, visto que é humanamente impossível estudar todos os aspectos da linguagem infantil de uma só vez (LORANDI, CRUZ, SCHERER, 2011).

Ao analisar a fala infantil, mergulhamos sobre a emergência dos processos de semantização da língua conduzidos pela criança em interação com seu interlocutor. Este trabalho integra uma análise sobre a linguagem oral da criança capturada durante as filmagens. O objetivo central é analisar as sequências de negociação e co-construção de sentidos nos enunciados infantis, observando o que as inicia, como se desenrolam e como ocorre seu fechamento. Nesta perspectiva, descrevemos os mecanismos da atividade de linguagem presentes nestas condutas, nas quais se verificam o surgimento dos movimentos de ajustamento intersubjetivo que ocasionam significações estabilizadas pelos enunciadoreis.

Neste capítulo, delimitamos, portanto, os procedimentos metodológicos envolvidos na constituição da análise metalinguística, nas categorias de análise bem como na organização dos recortes analíticos que nortearam o conjunto de reflexões construído a partir dos dados.

4.1. A constituição de uma análise metalinguística em aquisição da linguagem

As escutas e observações de crianças exigem respeito e ética na abordagem junto às mesmas: não se trata unicamente de registrar suas falas, produções e ações. Muito menos de entrevistá-las com perguntas e indagações. Trata-se muito mais do pesquisador se predispor a estar inteiro, presente e conectado com as crianças e seus mundos externos e internos, de apreender as narrativas infantis e compreender as raízes multiculturais e os contextos das crianças observadas. Trata-se de olhar cada criança em sua inteireza e estar aberto para acolher o que elas expressam naturalmente. Precisamos aprender com elas.

Friedmann

Consideramos importante ressaltar que durante o procedimento da coleta de dados, a criança era sempre consultada³⁴ antes de iniciar cada filmagem. Havia um tempo de interação dedicado à criança antes, durante e depois da realização das filmagens. A média de tempo era de 20 minutos antes, 60 minutos durante a filmagem e 30 minutos depois. Tais aspectos metodológicos certamente contribuíram para a construção de uma relação afetiva entre a pesquisadora e a criança, bem como favoreceram a espontaneidade na fala infantil nas situações de filmagens.

Destacamos, no conjunto de análises, os momentos em que, de um lado, a criança confere sentidos às palavras ou expressões por ela utilizadas em seu discurso, de outro, seu interlocutor, ao tomar posição em relação aos sentidos que se veem atribuídos, desencadeia a negociação e a consequente co-construção de sentidos por parte dos enunciadoreis. Deste modo, a análise metalinguística busca delimitar o papel ativo da criança nas sequências de negociação e co-construção dos sentidos, desvelando os traços da representação nocional nos enunciados infantis.

Por fim, evidenciamos, durante o processo de análise, a importância das interações significativas no que tange a reflexão contínua sobre a atividade de linguagem. A natureza da interação viabiliza a investigação sobre como a criança compreende o funcionamento da língua ao mesmo tempo em que pode estimulá-la a entender a língua não como um código a ser decifrado, cujo significado está dado, mas como um sistema dinâmico, no qual o sentido das palavras é de ordem relacional e fruto de elaborações enunciativas.

³⁴ Antes de iniciar as filmagens, a pesquisadora interagiu vinte minutos com a criança e, após esse tempo, a consultada com a seguinte pergunta: “Podemos começar?”.

Nossa hipótese central baseia-se no fato de que a criança em processo de aquisição (re)constrói os sentidos das palavras e em sua singularidade, manifesta em suas representações um raciocínio sobre o funcionamento da língua. Por meio da atividade de linguagem, ela funda um estilo de fala que lhe é próprio, porém ao fundar esse estilo, ela é convocada a edificar movimentos ajustáveis junto ao seu interlocutor.

4.2. Considerações éticas

O projeto de doutorado foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (CEP/UNIFESP), sendo aprovado através do parecer final Projeto CEP/UNIFESP 0255/2017 sob o número CAAE 66209317.8.0000.5505. Este estudo cumpre com as normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos, incluindo esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa aos sujeitos participantes do estudo e a coleta das assinaturas dos responsáveis mediante o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias.

4.3. Delineamento metodológico

Como *corpus*, apresentamos um conjunto de dados de uma criança (OLI) do sexo feminino, no qual sua fala é registrada dos 3 aos 4 anos de idade. O sujeito deste estudo consiste em uma criança monolíngue que, durante o período de coleta, estava exposto ao português como língua materna. Com relação à caracterização da amostra, optamos por um tipo de amostra por conveniência, em que os participantes são escolhidos baseados em sua conveniência e disponibilidade (CRESWELL, 2010). A pesquisadora mantém um laço de amizade com a família participante.

Sob uma perspectiva longitudinal, o procedimento dos registros durou 1 ano, totalizando 13 sessões de filmagens, sendo realizado em situação de interação naturalística no contexto familiar (casa dos pais ou da avó paterna). Os registros foram realizados a cada 30 dias através de gravação com duração de 60 minutos, em áudio e vídeo de rotinas diárias da criança. As filmagens explicam-se pelo fato de que registros de falas, gestos e fatos situacionais auxiliam, de modo integrado, a análise dos dados.

A escolha de uma criança com essa faixa etária e na fase da pré-escola justifica-se pelo interesse de se acompanhar, por meio de um estudo longitudinal, a fala infantil dos 3 aos 4 anos de idade no que se refere às condições em que emergem os

movimentos ajustáveis sobre a língua envolvendo unidades e/ou expressões linguísticas neste período em que a criança se encontra em aquisição do léxico e na construção do sistema conceitual, *i.e.*, notadamente, entre 2 e 4 anos de idade (TONIETTO *et al.*, 2007; BEE, BOYD, 2011).

Para a transcrição dos dados³⁵, foram utilizadas as ferramentas e formas de transcrição concebidas pelo programa CLAN (Computerized Language Analysis) desenvolvido por MACWhinney e sua equipe, e que está disponível na plataforma CHILDES (Child Language Data Exchange System), banco de dados gratuito que permite compartilhar dados de fala de crianças de diferentes localidades, fornecidos por pesquisadores de vários países do mundo. Todos os dados disponíveis na CHILDES são transcritos através deste programa e segundo as normas de transcrição CHAT. Por meio do programa CLAN, o pesquisador tem acesso a uma riqueza de instrumentos de análise, como a transcrição fonética alinhada à transcrição principal (ortografia adulta), marcação de elementos prosódicos, explicitação dos elementos não verbais e análise morfossintática. O CHAT (Códigos de Análise de Transcrição da Fala Humana) é um conjunto de normas composto por símbolos que permitem a identificação de elementos importantes da produção de um enunciado, por exemplo, as elipses, as repetições, correções ou reformulações propostas pelo enunciador sobre a posição de enunciados. É possível sinalizar ainda eventos paralinguísticos, como, por exemplo, tosse, riso e choro, marcar interjeições e palavras inventadas pela criança ou pela família. Os transcritores que utilizam as normas do CHAT transcrevem os dados utilizando a ortografia adulta, registrando também a forma como a criança pronuncia cada palavra (HILÁRIO *et al.*, 2012).

O delineamento metodológico aplicado à análise dos dados é fundamentado por meio de uma articulação interdisciplinar entre a Teoria das Operações Enunciativas, a psicologia e a psicanálise em interface com a aquisição da linguagem. Como assinala Ducard (2013), adotamos um método caracterizado por um trabalho de análise minuciosa sobre a produção verbal da criança em interação com seus interlocutores (nível II - linguístico) a partir do qual construímos a formalização metalinguística (nível

³⁵ A transcrição integra a simbologia do programa CLAN e CHAT. Neste sentido, foi adotada a seguinte convenção: siglas contendo os participantes da situação de enunciação, indicados pelas três letras iniciais que explicita o grau de parentesco com a criança. Por exemplo: MOT para mãe; FAT para o pai; GRA (avó); OBS (observadora). Os turnos de diálogo são indicados pelas três primeiras letras de cada participante. Utilizamos CHI para os enunciados conduzidos pela criança e na análise dos dados utilizamos OLI que indica as três letras iniciais do nome da criança estudada. Ao final, no anexo 1 apresentamos um conjunto de tabelas que integra os parâmetros do sistema de codificação do CLAN e as normas de transcrição CHAT.

III) que, por hipótese, busca reformular o jogo entre representantes e representações (entre o nível linguístico e o nível cognitivo), buscando apreender as representações nocionais (nível I - cognitivo) refletidas parcialmente nos enunciados da criança.

Adotamos uma abordagem qualitativa sobre os dados longitudinais que nos permitiu estudar por mais tempo as particularidades vinculadas à atividade de linguagem da criança e de seu meio, em especial os aspectos cognitivos e sociais associados à fala infantil, e, ao mesmo tempo, observar as mudanças e transformações ocorridas no decorrer da aquisição da linguagem.

Por fim, é importante ressaltar que o conjunto de procedimentos envolvido neste estudo, incluindo um longo tempo dedicado às filmagens e as transcrições, justifica a decisão de se gravar apenas uma criança. Do ponto de vista enunciativo, acreditamos que as produções linguísticas apresentadas por um único sujeito já nos permitem refletir sobre o conjunto de questões levantadas na problemática deste trabalho, uma vez que, imersa no sistema linguístico de sua comunidade, a criança participa ativamente da atividade de linguagem bem como do processo de semantização da língua.

4.3.1. Coleta dos dados

Na tabela abaixo, visualizamos os dados de registro das filmagens realizadas durante um ano de trabalho.

Tabela 1 – Coleta de dados: nº de filmagens, idade da criança e data.

Nº de Filmagens	Idade	Data
1	3 anos; 0 mês; 19 dias	26/01/2017
2	3 anos; 1 mês; 11 dias	18/02/2017
3	3 anos; 2 meses; 13 dias	20/03/2017
4	3 anos; 3 meses; 19 dias	26/04/2017
5	3 anos; 4 meses; 12 dias	19/05/2017
6	3 anos; 5 meses; 8 dias	15/06/2017
7	3 anos; 6 meses; 13 dias	20/07/2017
8	3 anos; 7 meses; 12 dias	19/08/2017
9	3 anos; 8 meses; 16 dias	23/09/2017
10	3 anos; 9 meses; 13 dias	20/10/2017
11	3 anos; 10 meses; 8 dias	15/11/2017
12	3 anos; 11 meses; 2 dias	09/12/2017
13	4 anos; 0 mês; 20 dias;	27/01/2018

4.3.2. Organização e seleção dos dados analisados

O banco de dados desta pesquisa envolve as transcrições de 13 sessões de filmagens, cada filmagem possui uma duração média de sessenta minutos. Considerando o grande volume das transcrições, selecionamos um conjunto de recortes analíticos transcritos conforme as regras de transcrição do programa CLAN/CHAT. Contudo, readaptamos alguns aspectos de sua formatação, a saber, renumeramos as linhas com relação à transcrição dos dados gerais de cada sessão, iniciando-as a cada recorte. Vale ressaltar que, em cada recorte analítico, indicamos o tempo no vídeo que corresponde ao início da transcrição, o que permite ao leitor localizá-la independentemente de nossa renumeração.

A metodologia dessa seleção fundamentou-se na observação e na descrição de contextos enunciativos em que estão presentes os movimentos de ajustamento intersubjetivo, bem como as condutas de reformulação manifestadas pela criança durante a estabilização do sentido de uma palavra ou expressão. Em seguida, construímos as categorias de análises com base na delimitação de parâmetros e fenômenos vinculados à construção de sentido na fala da criança. Por fim, descrevemos o processo de validação mediado pelo interlocutor mais experiente, em relação ao que se vê semanticamente focalizado, posto que desencadeiam, de um modo geral, condutas da criança contemplando movimentos ajustáveis sobre a língua.

Apontamos a seguir, os parâmetros centrais descritos pela análise metalinguística, observados na interação da criança com seu(s) interlocutor (es):

a) Semantização de uma palavra ou expressão mediada pela criança: buscamos identificar os contextos enunciativos nos quais a criança atribui sentido as palavras ou expressões. Em outras palavras, delimitamos o caminho das representações da criança mobilizado pela atividade de linguagem no processo de estabilização do sentido.

b) Movimentos de ajustamentos intersubjetivos: tais movimentos emergem do jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico). Essa dimensão analítica inclui a reconstituição de uma representação nocional da criança a partir do conjunto de recursos linguísticos refletidos nos enunciados: explicações, gestos, histórias e reconstruções mobilizadas pela criança durante a interação com vistas à estabilização do sentido de uma palavra ou expressão.

c) Posição do interlocutor diante da construção enunciativa da criança: A posição do interlocutor é um aspecto importante no processo de regulação, o qual

abrange o jogo de negociação entre as posições enunciativas. Durante a interação, podem surgir questionamentos, dúvidas ou retomadas do interlocutor direcionadas à criança sobre palavras e expressões evocadas pelos diferentes contextos.

d) O processo de estabilização do sentido: surge na relativa concordância entre os enunciadore. A fala da criança em aquisição se apresenta de maneira dinâmica e espontânea, sendo fundamental compreender essa concordância de modo relativo porque a estabilização do sentido no processo enunciativo de uma palavra ou expressão é sempre de natureza parcial e circunstancial.

4.3.3. Categorias de análise

As categorias de análise integram o exercício metalinguístico sobre os enunciados em relação a dois aspectos complementares. No primeiro, analisamos como ocorre o processo de construção do sentido atribuído a palavras ou expressões pela criança, ou seja, o caminho das representações de OLI rumo à estabilização semântica nos enunciados por ela produzidos – as criações e recriações semânticas sobre a língua estimuladas pela atividade de linguagem. No segundo, analisamos os aspectos da fala infantil que chamaram a atenção do interlocutor – as explicações, os recursos linguísticos utilizados pela criança na interação com seus interlocutores.

Refinando essa explicação, construímos as categorias de análise com base na conduta de identificar, descrever e relacionar, em termos intersubjetivos, ações e contribuições da fala infantil na co-construção do sentido de uma palavra ou expressão. Nesta perspectiva, atribuímos para cada categoria um título central com base nas construções semânticas mobilizadas pela criança durante a interação com seu(s) interlocutor(s). Posteriormente, interpretamos e analisamos os dados a partir dos recortes enunciativos apresentado em cada categoria.

Por fim, a análise toma como fundamento teórico os conceitos de níveis de representação e de atividade epilinguística propostos pela Teoria das Operações Enunciativas (CULIOLI, 1990; DUCARD, 2013; ROMERO, 2016; ROMERO *et al.*, 2019) em diálogo com a psicologia, especialmente por meio da teoria sobre a formação de conceitos de Vygotsky (2005) e com a psicanálise (FREUD, 1912), no que tange a relação entre os mecanismos da atividade de linguagem e a construção de sentido na fala infantil.

4.4. Análise dos dados

Recorte analítico 1

Sessão de filmagem 1 (OLI, 3;0 anos) Vídeo (OLI 3_0_19a) Tempo – 00:29:17

As (re)criações de OLI em torno de *bebetora*

Na situação, OLI e sua mãe estão brincando no quarto com um quebra-cabeça. Em seguida, a criança pede à mãe para brincar de médico. O cenário enunciativo traz como temática central a demanda de cuidado médico para o bebê.

1. *CHI: mamãe namo [*] [: vamos] brincar?
2. %act: criança pega o kit médico no baú de brinquedos.
3. *CHI: a mamãe é o médico.
4. *MOT: quem é o médico?
5. *CHI: +mamãe
6. *MOT: ++não!
7. *MOT: <você é o médico> [>].
8. *CHI: <mamãe> [<]
9. *MOT: eu não quero ser o médico hoje.
10. *CHI: a mamãe é +/
11. *MOT: e essa banana que você pediu e não comeu?
12. *CHI: bleco@c
13. *%com: a criança apresenta expressão facial de nojo.
14. *MOT: ++bleco nada!
15. *MOT: ++você gosta de banana.
16. *MOT: ++você que pediu.
17. *CHI: mamãezinha!
18. *MOT: oi!
19. *CHI: quer brincar?
20. *MOT: eu quero # mas você é a doutora Olívia.
21. *MOT: eu não quero ser a doutora mamãe hoje.
22. *MOT: põe aqui a sua pasta ó doutora.
23. *CHI: ah@i mamãe!
24. *MOT: hã@i?
25. *MOT: eu não quero ser a doutora.
26. *MOT: você que é a doutora hoje.
27. *CHI: ah@i.
28. %act: criança pega o estetoscópio de brinquedo e entrega para sua mãe.
29. *MOT: eu num [*] [: não] quero ser a doutora mamãe.
30. *CHI: é sim.
31. *MOT: então senta pra eu te examinar vai.
32. *MOT: depois a gente muda hein@i!
33. *MOT: a gente troca.
34. %act: mãe coloca o estetoscópio de brinquedo em seu ouvido.
35. *MOT: (est)to(u) bonita?
36. %act: mãe coloca um óculos rosa de brinquedo.

37. *CHI: (es)tá.
38. *OBS: 0 [=! ri]
39. *CHI: 0 [=! ri]
40. *MOT: esse fica só pra Olívia
41. *MOT: eu não quero usar esse.
42. %act: mãe tira o óculos rosa.
43. *MOT: vamos lá.
44. *MOT: o que você está sentindo?
45. *MOT: onde tá doendo?
46. *CHI: +aqui.
47. %act: criança coloca as mãos na barriga.
48. *MOT: aqui a onde?
49. *CHI: +aqui.
50. %act: criança coloca as mãos na barriga.
51. *MOT: na barriga?
52. *MOT: deixa eu ver.
53. *MOT: bloblo#blobblo@o.
54. %com: mãe emite sons parecidos com o barulho da barriga.
55. *CHI: 0 [=! risadas]
56. *MOT: nossa@i!
57. *MOT: a sua barriga tá muito barulhenta.
58. *CHI: 0 [=! risadas mais altas].
59. *MOT: bloblo#blobblo@o.
60. %act: mãe volta emitir sons parecidos com barulhos da barriga.
61. *CHI: 0 [=! risadas].
62. *MOT: bloblo#blobblo@o.
63. *CHI: 0 [=! risadas]
64. *MOT: nossa@i
65. *MOT: o que você comeu hoje?
66. *MOT: ah@i?
67. *CHI: hã^hã^hã^hã.
68. *MOT: o que você comeu hoje que tá fazendo tanto barulho?
69. *CHI: porque eu comi comida.
70. *MOT: hã@i # muita comida?
71. *CHI: 0 [=! risadas]
72. *MOT: xô [*] [: deixa] ver.
73. *MOT: blobblobloblo@o.
74. *MOT: 0 [=! risadas]
75. *MOT: ih@i acho que vou ter que dá uma injeção # porque a sua barriga está fazendo muito barulho.
76. *MOT: o bumbum # por favor!
77. %act: mãe levanta o vestido da criança para aplicar a injeção de brinquedo no seu bumbum.
78. *MOT: ai@i
79. *CHI: 0 [=! ri]
80. *CHI: ai@i!
81. *MOT: pronto!
82. *MOT: tomou injeção.
83. *MOT: e agora o remédio # abre a boca.
84. *MOT: pronto um remédio.

85. %act: criança coloca a mão no ouvido.
86. *CHI: mô [*] [: meu] vido [*] [: ouvido] xxx +/
87. *MOT: deixa eu ver se seu ouvido está bom # deixa eu ver.
88. *MOT: ah@i (es)tá tudo bem.
89. *MOT: deixa eu ver.
90. *CHI: não.
91. *CHI esse.
92. *MOT: o outro ouvido.
93. *MOT: ah@i você quer mais uma injeção?
94. %act: criança deita sobre a cama.
95. *CHI: 0 [=! ri]
96. *MOT: no outro bumbum.
97. *MOT: pronto!
98. *CHI: ai@i!
99. *MOT: agora eu vou passar uma receita.
100. *MOT: eu vou passar uma receita pra você e você vai tomar esse remédio.
101. *MOT: (es)tá bom?
102. *CHI: (es)tá.
103. *MOT: pronto!
104. *MOT: você já está boa.
105. *MOT: agora você é a doutora Olívia e eu sou o paciente.
106. *CHI: (es)tá.
107. *MOT: (es)tá bom?
108. *CHI: xxx paciente [*] [: paciente].
109. *MOT: é você é a doutora Olívia e eu sou o paciente.
110. *MOT: não vai por os seus óculos doutora?
111. *CHI: sim.
112. %act: mãe coloca o óculos rosa na criança.
113. *CHI: mamãe!
114. *MOT: oi!
115. *CHI: eu ficar sentada.
116. *MOT: (es)tá bom.
117. *CHI: xxx vai ficar sentada.
118. *MOT: eu?
119. *CHI: eu.
120. *MOT: você quer ficar sentada a onde+/?
121. *CHI: mamãe!
122. *MOT: oi!
123. *CHI: que ca [*] [: está] sentino [*] [: sentindo] bem?
124. *MOT: eu?
125. *MOT: ah@i eu tô com uma dor de cabeça aqui tá doendo o(lha).
126. %act: mãe aponta o dedo na sua cabeça.
127. %act: criança pega o estetoscópio e o coloca na direção do coração da mãe.
128. *CHI: tum@o.
129. *MOT: o meu coração (es)tá batendo?
130. %act: criança coloca a mão entre os seios da mãe.
131. *CHI: ãh@ (es)tá baten^do.
132. *MOT: (es)tá?
133. *CHI: tum@o.
134. *CHI: nossa@i!

135. *CHI: 0 [=! ri]
136. *CHI: p(r)eciso da anjição [*] [: injeção].
137. *MOT: precisa de uma injeção?
138. *CHI: cadê a jição [*] [: injeção]?
139. *CHI: cadê?
140. *MOT: aqui doutora sua injeção.
141. *CHI: vo(u) da jição [*] [: injeção].
142. *MOT: pode ser no braço?
143. *CHI: não.
144. *MOT: não pode ser no braço?
145. *CHI: no bumbum.
146. *MOT: eu não gosto de injeção no bumbum doutora.
147. *CHI: eu gosto.
148. *MOT: 0 [=! risos]
149. *MOT: eu gosto
150. *MOT: 0 [=! risadas]
151. *MOT: ai!
152. *MOT: que injeção dolorida doutora.
153. *CHI: 0 [=! ri]
154. *MOT: já estou boa?
155. *CHI: hã@i.
156. *CHI: p(r)eciso da o (ou)vído.
157. %act: criança coloca o aparelho de brinquedo no ouvido da sua mãe.
158. *MOT: (es)tá tudo bem com meu ouvido?
159. *CHI: (es)tá.
160. *MOT: (es)tá?
161. *CHI: ah@i p(r)eciso dá o remédio.
162. *MOT: ai@i que remédio horrível.
163. *CHI: eu vo(u) co(r)tar a::aqui.
164. %act: criança pega uma tesoura da maleta do médico e encosta na região acimados seios da mãe.
165. *MOT: ai@i eu vou fazer uma cirurgia?
166. *MOT: ai@i meu Deus!
167. *MOT: mas meu coração (es)tava batendo bem # não (es)tava?
168. *CHI: vo(u) pô(r) +//mamãe!
169. *MOT: oi!
170. *CHI: seu blaço [*] [: braço] tá doen^do?
171. *MOT: (es)tá doendo pouquinho.
172. *CHI: eu vo(u) co(r)tar seu cabelo.
173. *MOT: ah@i muito obrigada!
174. *CHI: ele ele (es)tá ele (es)tá ele (es)tá # pronto!
175. *MOT: pronto?
176. *CHI: ah@i # vo(u) co(r)tar esse.
177. %act: criança pega outra tesoura.
178. *MOT: ah@i.
179. *CHI: hum@i # uma esse.
180. %act: criança pega outro estetoscópio rosa em outra maleta médica.
181. *CHI: uma linda.
182. *CHI: ah@i esse # uma linda.
183. %act: criança examina a sua mãe.

- 184. *CHI: tum@o.
- 185. *CHI: ah@!# que tum@o.
- 186. *MOT: (es)tá tudo bem?
- 187. *CHI: sim.
- 188. *MOT: sim?
- 189. *MOT: eu posso ir embora?
- 190. *CHI: pode.
- 191. *MOT: ah@i obrigada!
- 192. *MOT: tchau doutora!

[...]

- 193. *MOT: eu vou guardar a maleta da doutora
- 194. *MOT: (es)tá bom que a mamãe vai lá ver o milho.
- 195. *CHI: isso aqui isso aqui esse aqui.
- 196. *MOT: cuida dela
- 197. *MOT: éh@i!
- 198. *MOT: cuida da bebezinha.
- 199. *CHI: <mamãe isso aqui> [>]!
- 200. *MOT: <ver se ela está bem> [<].
- 201. *CHI: ele (es)tá dodói.
- 202. *MOT: ah então cuida dela filha # dá remédio e ver o coração +/.
- 203. *CHI: <a mamãe> [>].
- 204. *MOT: <e a barriga> [>].
- 205. *MOT: (es)tá bom+/?
- 206. *CHI: <mamãe> [>].
- 207. *MOT: <que a mamãe vai ver se o milho (es)tá pronto> [<].
- 208. %act: criança sobe em uma parte de sua cama.
- 209. *MOT: não+/?
- 210. *CHI: mamãe!#liga na bebetora@c?
- 211. *MOT: quê?
- 212. *CHI: é # liga!
- 213. *MOT: quê?
- 214. *CHI: é# liga bebetora@c Olíja [*] [: Olívia].
- 215. *MOT: a doutora # ah@i! ligar.
- 216. *MOT: ah@i! # ligar para doutora Olívia # ah@i! tá.
- 217. *CHI: tá.
- 218. *MOT: alô! # doutora Olívia?
- 219. *MOT: olha o bebezinho está passando mal.
- 220. *MOT: você pode vim aqui cuidar dele # por favor?
- 221. *CHI: ta # (es)to(u) indo.
- 222. *MOT: ah@i obrigada!
- 223. *CHI: cheguei!
- 224. *MOT: chegou?
- 225. *MOT: você pode cuidar do bebê?
- 226. *MOT: ele está com febre.
- 227. *CHI: (es)tá.
- 228. %act: criança abre a maleta.
- 229. *CHI: p(r)eciso dá um jeção [*] [: injeção].
- 230. *CHI: hã@i cadê a jeção [*] [: injeção]?

231. *MOT: ai@i doutora você está precisando de uma assistente # hein@i?
 232. *CHI: p(r)eciso da jeção [*] [: injeção] blanco [*] [: branca].
 233. *MOT: não pode ser essa?
 234. *CHI: blanco [*] [: branca].
 235. *MOT: uma injeção branca.

Inicialmente, observamos que mãe e filha negociam o papel da doutora na brincadeira, interação que pode ser identificada nas linhas: 19. CHI: quer brincar? 20. MOT: eu quero, mas você é a doutora Olívia; 21. MOT: eu não quero ser a doutora mamãe hoje; 22. MOT: põe aqui a sua pasta ó doutora; 23. CHI: ah@i mamãe! 24. MOT: hã@i? 25. MOT: eu não quero ser a doutora; 26. MOT: você que é a doutora hoje; 29. MOT: eu num quero ser a doutora mamãe; 30. CHI: é sim; 31. MOT: então senta pra eu te examinar vai; 32. MOT: depois a gente muda hein! 33. MOT: a gente troca.

Posteriormente, na linha 210, a criança diz: mamãe liga na bebetora. Contudo, a mãe demonstra não ter entendido o enunciado e a questiona: 211. *MOT: o quê?, ao que a criança responde: 212.*CHI: é # liga! A mãe continua sem entender e questiona mais uma vez: 213.*MOT: o quê? Em seguida, ao reformular seu enunciado na linha 214. *CHI: é # liga bebetora Olíja, OLI parece construir uma ligação entre as palavras “bebê” e “(dou)tora”. É esse movimento de reformulação que promove a estabilização do sentido, permitindo à mãe compreender o sentido atribuído por OLI à palavra *bebetora*, o que pode ser verificado nas linhas: 215.*MOT: a doutora # ah@i! ligar; 216.*MOT: ah@i! # ligar para doutora Olívia # ah@i! tá.

Nesta perspectiva, o surgimento da palavra *bebetora* na fala da criança parece atender à demanda da mãe, que, no início da interação lúdica, pede para que OLI seja a doutora. Seguindo esse raciocínio, acreditamos que OLI constrói a palavra *bebetora* para nomear a si mesma como doutora, função que era desempenhada inicialmente pela doutora mamãe, proporcionando assim a mudança de papéis entre mãe e filha na brincadeira.

Considerando que nesta situação OLI está com 3 anos de idade, concordamos com Martinot (2018) quando ela afirma que, neste período, a criança transforma de forma contínua a língua de seu entorno para dela se apropriar. Partindo dessa concepção, observamos que OLI apresenta um conjunto de predicções elementares suficiente para ser capaz de associar, combinar, reorganizar e produzir seu discurso. Desse modo, a palavra *bebetora* integra, conforme a autora, as manipulações sobre a

língua, relativamente imprevisíveis que abrangem um nível de complexidade e criatividade inerente à atividade de linguagem.

Sob a perspectiva da TOE, notamos neste cenário enunciativo a atividade de linguagem que fundamenta a construção de sentido. Esse movimento é mediado pela dinâmica articulada entre os três processos (R-R-R). A representação emerge do jogo de relações estabelecido pela ligação entre as palavras *bebê* e *(dou)tora* instanciada na fala de OLI. Já a referenciação integra o modo singular e criativo através do qual OLI enuncia, se identificando como a própria bebetora na brincadeira. Por fim, a regulação surge por meio do questionamento da mãe, o qual estimula a criança a reformular seu enunciado para que o sentido por ela atribuído a bebetora pudesse ser compreendido (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011).

Na teoria culioliana, a palavra *bebetora* abre caminho para compreendermos o surgimento dos imprevistos na fala da criança. Ancorada no contexto lúdico, OLI faz um uso que rompe com os limites delimitados pelo sistema linguístico. No nível das representações, percebemos a manifestação simbólica da linguagem que agrega a atividade languageira de OLI e sua dimensão singular. Como aponta Romero *et al.* (2019) esse tipo de emprego original é possível graças à produtividade e à deformabilidade da noção reconfigurada na fala de OLI pela ligação dessas palavras.

A atividade epilinguística revela a proliferação de possibilidades interpretativas que se refletem em cada ato de enunciação. O modo como OLI enuncia *bebetora* corrobora, segundo Culioli, com o fato de a atividade epilinguística escapar a qualquer controle, sendo delimitada em “grande parte pela reflexividade intuitiva – aquela que nos faz por vezes, parar e retornar, frequentemente com surpresa ou perplexidade, sobre o que é dito e da forma como é dito” (CULIOLI In DUCARD, 2004, p. 23).

Acreditamos que esse exemplo é interessante justamente porque ele nos faz pensar na própria dinâmica epilinguística refletida sobre a língua e, consequentemente, na concepção de um sentido apreendido de maneira não imediata. Esse movimento nos permite analisar a atividade de linguagem que fundamenta a construção de sentido considerando o processo enunciativo no qual a palavra *bebetora* é inserida. Portanto, essa ilustração reafirma a premissa de que o caminho da estabilização de sentido é de ordem contextual e relacional.

Por fim, evidenciamos que a criança em aquisição elabora, no jogo enunciativo, as noções às quais a palavra dá acesso e que não são apreensíveis em termos de um sentido primeiro, já que o sentido se constrói e reconstrói na interação. Quando OLI

apresenta duas palavras para fundar outra, ela recria semanticamente essa nova palavra, apontando não só um estilo próprio de explorar a língua, como também ratifica o fato da língua ser constituída por noções jamais abarcadas por sentidos estáveis fora da enunciação.

Recorte analítico 2

Sessão de filmagem 1 (OLI, 3;0 anos) Vídeo (OLI 3_0_19b) Tempo – 00:03:54

A noção de *água* em torno de *água de verdade*

Nesta ocasião, a criança pede à sua mãe que encha a piscina de água para dar banho na boneca Poly. A mãe não concorda em encher a piscina com água. Diante da resposta negativa de sua mãe, OLI sugere colocar as roupas da Poly (peças em miniaturas) na piscina e transformá-las em água de verdade.

1. *CHI: mamãe # mamãezinha!
2. *CHI: a Poly quer passear de caô [*] [: carro] # na piscina?
3. %act: criança pega o carro da Poly.
4. *CHI: ah@i p(r)ecisa pôr de água.
5. *MOT: a mamãe não vai por água hoje não # tá?
6. *CHI: <a Poly quer tomar banho poque> [>] +/
7. *MOT: <éh@i # mas hoje já tá tarde pra gente brincar de água> [<].
8. *CHI: não num [*] [: não] tá.
9. *MOT: ta::a sim.
10. *MOT: você já tomou banho # já (es)tá cheirosa.
11. *MOT: a mamãe não vai pegar água hoje pra você.
12. *CHI: mamãe!
13. *CHI: p(r)ecisa água de [/] de roupas.
14. *MOT: o quê?
15. *CHI: água de [/] de isso.
16. %com: criança se refere às peças miniaturas de roupas da Poly.
17. *MOT: ah@i.
18. *MOT: ah@i (vo)cê vai fazer água de mentirinha.
19. *MOT: água de mentirinha pode # eu te ajudo.
20. *CHI: mamãe+/-
21. *MOT: água de roupas.
22. %act: MOT coloca as peças de roupas da Poly na piscina.
23. *CHI: mamãe e o outro?
24. *MOT: sabe onde tinha um monte?
25. *MOT: num potinho.
26. *CHI: a::ah@i.
27. *MOT: (vo)cê tinha feito um potinho cheio de água # lembra?
28. *CHI: aqui.
29. *MOT: água de roupa.

30. *CHI: ah@i mamãe!
31. *CHI: xxx vamo(s).
32. *MOT: vamos # eu te ajudo.
33. *MOT: vamos encher a piscina de água de roupa.
34. *CHI: hum@i # vai ficar gandão [*] [: grandão] +/.
35. *MOT: o(lha) uma bota aí # põe a bota.
36. *CHI: põe esse.
37. *CHI: mamãe quer encher # ela quer também.
38. %act: criança pega outra boneca e coloca na piscina.
39. *MOT: ai@i # a amiga também quer?
40. *CHI: mamãe pode encher?
41. *CHI: + a amiga quer.
42. *CHI: puque [/] puque [*] [: porque] a amiga quer.
43. *CHI: quer que junta.
44. %act: a criança tira as roupas da piscina e coloca duas Polys juntas.
45. *MOT: ué@i # mas você tirou tudo?
46. *CHI: é porque a amiga quer.
47. *MOT: entendi!
48. *CHI: é mamãe [/] é mamãe mig:a.
49. *CHI: é mamãe?
50. *MOT: é mamãe amiga?
51. *CHI: é mamãe miga.
52. *MOT: entendi # mamãe miga.
53. *CHI: mamãe # faz um favo(r)!
54. *CHI: põe mamãe.
55. *CHI: põe.
56. *MOT: põe o quê anjo?
57. *CHI: põe mamãe!
58. *MOT: o quê amor? o quê que (vo)cê quer?
59. *CHI: ó:ia [*] [: olha] mamãe ó:ia [*] [: olha].
60. *MOT: (vo)cê quer o que que eu coloque ela sentada?
61. *CHI: não.
62. *MOT: o quê que (vo)cê quer que eu faça?
63. *CHI: puque [/] puque [/] puque [*] [: porque] vou # vai coladinho.
64. *MOT: ah@i elas vão ficar coladinhas?
65. *CHI: coadinhas [*] [: coladinhas].
66. *CHI: mamãe põe [/] põe a água ele de vidade [*] [: verdade]?
67. *MOT: não vou por água de verdade não anjo.
68. *CHI: põe.
69. *MOT: não!
70. *MOT: hoje não.
71. *CHI: vai!
72. *MOT: não não # hoje não.
73. *CHI: vem +...
74. *MOT: não.
75. *MOT: a mamãe já tem muita bagunça pra arrumar pra por água # aí o negócio vai ficar muito complicado+/-.
76. *CHI: ai@i mamãe!
77. *CHI: mamãe (es)tá blincando [*] [: brincando]?
78. *MOT: oi!

79. *CHI: (es)tá?
 80. *MOT: (es)to(u).
 81. *CHI: é divertido?
 82. %act: criança coloca as miniaturas de roupas dentro da piscina.
 83. *MOT: éh@i é divertido +/
 84. *CHI: a minha cama tá linda!
 85. *MOT: já teve melhor+/
 86. *CHI: foi a vovó Maia [*] [: Maria].
 87. *MOT: o quê que tem a vovó Maria?
 88. *CHI: a vovó Maia ti du < te deu> [?].
 89. *CHI: éh@i a cama é linda ## tem que ficar linda.
 90. *MOT: o(lha) mais roupas.
 91. *CHI: mais roupas.
 92. *CHI: obrigado [*] [: obrigado] mãe!
 93. *MOT: de nada!
 94. *CHI: mamãe!
 95. *MOT: olha!
 96. *CHI: ãh@i?
 97. *MOT: + tem mais amigas aqui o(lha).
 98. *CHI: o que amigas quer?
 99. *MOT: num [*] [: não] sei # elas querem brincar também.
 100. *MOT: elas também querem participar da brincadeira # suas amigas +/.
 101. *CHI: mamãe!
 102. *CHI: mais água de vidade [*] [: verdade]# mais água de vidade [*] [: verdade].
 103. %act: CHI coloca as peças de roupas na piscina.
 104. *MOT: aí filha não tem mais # eu não sei onde você colocou.
 105. *CHI: aqui [/] aqui.

[...]

106. *CHI: a Poly quer sentar [*] [: sentar] ele quer.
 107. *CHI: nossa@i muita.
 108. *MOT: o(lha) muita água a mamãe achou pra você.
 109. %act: MOT reúne mais peças de roupas no chão.
 110. *CHI: [=! risos]
 111. *CHI: nossa@i muita água.
 112. *MOT: muita água.
 113. %sit: MOT vai para cozinha.

[...]

114. %sit: CHI e OBS estão brincando no quarto.
 115. *OBS: nossa@i que lindo!
 116. *OBS: a sua casa (es)tá muito bonita.
 117. *CHI: é [/] é ca [*] [: da] Poly.
 118. *CHI: de numa Poly é (a)qui o(lha).
 119. *CHI: a Poly va(i) numar [*] [: tomar] banho de [/] de novo.
 120. *OBS: a Poly agora vai tomar banho?
 121. *CHI: sim.

122. *CHI: ó:ia [*] [: olha] aqui ó:ia [*] [: olha].
123. *OBS: e cadê a água da piscina?
124. *CHI: aqui.
125. *CHI: eu pego # eu já falei.
126. %act: CHI pega as roupas da Poly e coloca dentro da piscina.
127. *CHI: vo(u) colucar [*] [: colocar].
128. *CHI: (es)tá ve::ndo+//?
129. *CHI: xxx po(r)que ele fica limpinhos.
130. *OBS: nossa@i vai ficar limpinho com essa água # né?
131. *CHI: éh@i! puque [*] [: porque] água é gilada [*] [: gelada] a gente já foi na praia [*] [: praia].
132. *OBS: já:::?
133. *OBS: me conta quando foi que você foi na praia?
134. *CHI: puque [/] puque [*] [: porque] tem um monte de águas.
135. *OBS: e você gostou Olívia?
136. *CHI: eu fui # a Olija [*] [: Olívia] foi na água nadando no fundo.
137. *OBS: nadando no fundo?
138. *OBS: o quê que você mais gostou na praia?
139. *CHI: poque [/] poque [*] [: porque] no fundo (es)tá gilado [*] [: gelado].
140. *OBS: era gelada a água?
141. *CHI: sim a água era gilada [*] [: gelada].
142. *OBS: nossa@i [/] # nossa@i e (es)tava gelada a água?#(es)tava muito gelada a água # da praia?
143. *CHI: sim! ## sim num [*] [: não] dá puque [*] [: porque] a mamãe falou:
144. *CHI: não pode (es)tá ven::do ? num [*] [: não] pode.
145. *CHI: vá ir na água nadando.
146. *OBS: nadando?
147. *CHI: sim.
148. *OBS: ãh@i nadando na praia.
149. *CHI: sim.

Podemos observar na sequência enunciativa descrita entre as linhas 12 e 19, um conjunto de relações que a criança constrói sobre a noção de água.

Em um primeiro ângulo de análise, OLI, mergulhada no universo simbólico da brincadeira, transforma as miniaturas de roupas da Poly em água para piscina. Esse movimento construído por OLI pode suscitar, na teoria de Vygotsky (2005), o pseudoconceito, estágio final e o mais elevado do pensamento por complexo que integra a formação de conceitos. Neste exemplo, o pseudoconceito surge quando OLI apresenta em seus enunciados um conjunto de objetos colocados em relação e agrupados com base em um conceito abstrato sobre a água. Contudo, salientamos que a generalização formada na mente da criança, oriunda do pseudoconceito, “embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente, muito diferente do conceito propriamente dito, visto que, sua essência é ainda um complexo” (VYGOTSKY, 2005, p. 82).

Na teoria vygotskyniana, os pseudoconceitos predominam sobre o pensamento da criança em idade pré-escolar. A partir do contato com a linguagem dos adultos, a criança constrói gradualmente os complexos que correspondem ao significado das palavras (VYGOTSKY, 2005). Isso nos leva a refletir sobre a escolha de OLI pelas miniaturas de roupas para representar a água na piscina. Tal conduta mostra que as representações de OLI sobre a água evocam, neste contexto enunciativo, um conjunto de partículas pequenas colocado na piscina. Desse modo, a escolha de OLI por peças pequenas não parece ter sido aleatória, já que no contexto de faz-de-conta os objetos de representação da água na piscina poderiam ter múltiplas formas.

Em diálogo com a teoria culioliana, percebemos que os aspectos invariantes do domínio nocional refletem sobre o funcionamento da língua. Nesta ilustração, podemos retomar o fato de que a noção para Culioli têm propriedades invariantes. Essa esfera invariante fundamenta e regula a atividade de linguagem, integrando as diferentes maneiras pelas quais as línguas apreendem o nível I, o que evidencia uma proliferação que não se dá, contudo, de modo aleatório. Há, neste movimento, operações elementares, encadeamento de operações e esquemas que os engendram. “A invariância consiste em um conjunto de relações (entre termos) que se mantêm estáveis sob diferentes transformações” (ROMERO 2019, p. 183).

Sobre a noção em torno do que OLI compreende como água, a partir dos seus enunciados (nível II), verificamos operações do nível cognitivo que fazem com que OLI apreenda a noção sob uma determinada ótica. Durante o processo enunciativo, é interessante perceber que, ao selecionar os objetos, OLI não escolhe objetos rígidos. Neste movimento, ela constrói uma noção em torno da água baseado na reunião de pecinhas de roupas da Poly caracterizadas como objetos pequenos, fluídos e maleáveis, evocando assim uma representação simbólica da água não qualquer: a água em estado líquido.

Contudo, vale lembrar que a noção é, em si, inacessível:

[...] não se define como um conjunto de representações (propriedades, qualidades) fixas que possa ser completamente abarcado. Uma configuração assinala que a noção, ao ser apreendida, só o é sob um dado aspecto, o definido pelas relações estabelecidas pela unidade ao se enunciar (ROMERO *et al.*, 2019, p. 191).

Na concepção culioliana, o processo enunciativo integra um conjunto de relações que se inter cruzam e que dão origem ao sentido. Os enunciados de OLI, mais

que um produto final, desvelam uma espécie de janela entreaberta que nos permite observar parcialmente a atividade de linguagem que os sustenta. Como aponta Romero (2015), os sentidos não nos são dados previamente, mas sim, construídos com base nas articulações do material linguístico em jogo nas quais se observa um espaço de representação com o qual o sujeito interage ao enunciar.

Ainda baseados em Romero (ROMERO *et al.*, 2019), as operações de referenciação, refletidas nos enunciados da criança, delimitam uma espécie de fechamento. Esse fechamento, ao se relacionar com o processo de estabilização de sentido, não impede o enunciado de recuperar um conjunto de outros enunciados que se encontram subjacentes ao produzido, “e isso pelo simples fato de, qualquer que seja a forma da qual o enunciado produzido seja traço, esta é, necessariamente, deformável” (ROMERO *et al.*, 2019, p. 222).

No decorrer da interação, percebemos que a noção de água apresentada por OLI traz uma história sobre o sentido evocado em torno da água de verdade que, no processo enunciativo, se amplia e se transforma de maneira dinâmica exatamente como acontece com o pensamento infantil (VYGOTSKY, 2005). O enunciado de OLI, inicialmente, abrange a “água de roupas” que simboliza a noção de água; posteriormente, surgem reformulações nos seus enunciados que evocam a representação sobre a água recorrendo às experiências que ela teve na praia. Tais reformulações podem ser verificadas nas linhas: 131. *CHI: éh@i puque [*] [: porque] a água é gilada [*] [: gelada] a gente já foi na plaia [*] [: praia]; 134. *CHI: puque [/] puque [*] [: porque] tem um monte de águas.

Nestes enunciados, observamos uma ampliação de recursos na fala da criança que nos faz compreender a importância de suas experiências para a construção de um repertório linguístico que lhe permita explorar os sentidos da língua. Desse modo, concordamos que “são as experiências da criança, e não as características de um referente, que estão no coração do processo (de aquisição)” (BRIGAUDIOT, DANON-BOILEAU, 2002, p.127), experiências das quais se originam representações mentais que elaboramos desde a mais tenra idade, “que construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos” (CULIOLI, 1990, p.21).

Destacamos ainda o processo de validação construído na interação, demonstrando que a mãe e a observadora validam os sentidos atribuídos por OLI que, no nível de representação, são construídos nos diferentes enunciados. A partir deles, OLI estabelece um jogo de relações que aproxima “água de roupas” da “água da

piscina” e, posteriormente, evoca-se a noção de água por meio de experiências de OLI com o mar. Do ponto de vista culioliano, a validação “é da ordem do transindividual e participa dessa espécie de conciliação entre os sujeitos” (CULIOLI, 2002 In DUCARD, 2013 p. 44-45).

Em suma, para a Teoria das Operações Enunciativas, a atividade de linguagem é dotada de uma maleabilidade ao mesmo tempo em que é guiada por regularidades que conduzem à estabilização semântica nos enunciados da criança. Há, nesta dinâmica, a presença de operações da atividade da linguagem mediadas pelos movimentos de ajustamento intersubjetivo oriundos do jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico). Como apontado nos dados, essas operações colocam em relação os fatores cognitivos, subjetivos, sociais e culturais que são refletidos na língua e que regem os empregos diversificados das formas linguísticas e das condutas discursivas de OLI.

Recorte analítico 3

Sessão de filmagem 1 (OLI, 3;0 anos) Vídeo (OLI 3_0_19b) Tempo – 00:10:02

A noção em torno de *ba-ba-jur*

Neste contexto, a criança e a observadora estão brincando no quarto. A observadora direciona questionamentos a OLI sobre uma peça de madeira no formato de um abajur. A temática central deste recorte integra um conjunto de elementos expressivos inscritos na maneira singular pela qual OLI atribui sentido à palavra *abajur*. Vejamos a seguir:

1. *OBS: nossa@i olha que lindo esse +//
2. *OBS: o que é isso Olívia?
3. *%act: observadora mostra o abajur para a criança.
4. *CHI: ++ é de [/] de dumi [*] [: dormir].
5. *OBS: é de dormir?
6. *CHI: ++ sim de (a)pagar a luz.
7. *OBS: e como é que é o nome disso?
8. *CHI: ++ puque [*] [: porque] puque [*] [: porque] poi [*] [: Poly] vai dumi [*] [: dormir] na cama dela.
9. %act: criança declina a cabeça sobre as mãos juntas.
10. *CHI: ++puque [*] [: porque] a casa da Poly o(lha).
11. %act: criança mostra a cama na casa de madeira da Poly.
12. *OBS: ah@i .
13. *CHI: xxx .
14. *CHI: esse aqui é o (es)pelho.
15. %act: criança aponta para o espelho.

16. *OBS: ah@i o espelho.
17. *OBS: e esse é na hora de dormir?
18. *OBS: como é que é esse?
19. %act: observadora mostra a miniatura do abajur para criança.
20. *CHI: ++ é puque [*] [: porque], puque [*] [: porque] apaga a luz.
21. *OBS: ah@i esse aqui é na hora que apaga a luz.
22. *OBS: é o abajur?
23. *CHI: ++ si (m) (a)bagajur.
24. *OBS: 0 [=! ri]
25. *CHI: ++ele chama (a)ba^ga^jur.
26. %com: a criança pronuncia a palavra separando as sílabas e exclui a letra (a) da palavra.
27. *OBS: a^ba^jur.
28. %com: a observadora fala a palavra abajur separando as sílabas.
29. *CHI: ++(a)ba^ga^jur.
30. *CHI: ++ (es)tá vendo (a)ba^ga^jur.
31. *OBS: ah@i o (a)bagajur
32. *OBS: entendi.
33. *OBS: quando apaga a luz # né?
34. *CHI: ++ é.
35. *OBS: nossa@i ficou lindo seu abajur!

Destacamos, neste trecho, dois aspectos interligados. O primeiro aspecto analítico emerge dos desdobramentos oriundos do questionamento da observadora direcionado à OLI sobre o abajur. A criança apresenta um conjunto de construções enunciativas, no qual explica as funções atribuídas ao abajur. Essa conduta pode ser verificada nas linhas 4. CHI: ++ é de [/] de dumi [*] [: dormir]; 6. CHI:++ sim de (a)pagar a luz; 8. CHI: ++ puque [*] [: porque] puque [*] [: porque] poi [*] [: Poly] vai dumi [*] [: dormir] na cama dela; 20. CHI: ++ é puque [*] [: porque] puque [*] [: porque] apaga a luz.

Nesta sequência enunciativa, OLI atribui um sentido à palavra *abajur* com base na sua funcionalidade. De acordo com Vygotsky (2005), esse movimento apresentado por OLI integra o estágio de desenvolvimento da abstração denominado de conceitos potenciais. Tais conceitos podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual, como na esfera do pensamento prático, voltado para a ação – com base em impressões semelhantes, na primeira esfera, e em significados funcionais semelhantes, na segunda. Estes últimos representam uma fonte essencial de conceitos potenciais. Portanto, os significados funcionais têm um papel muito importante no pensamento infantil.

Essa conduta de OLI é consonante com as premissas vygotskinianas, segundo as quais “quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer ou – mais frequentemente – o que pode ser feito com ele. Mesmo os conceitos abstratos são em geral traduzidos para a linguagem da ação concreta” (VYGOTSKY, 2005, p. 97).

O segundo aspecto está relacionado ao processo de referenciação, ou seja, o modo como OLI nomeia por várias vezes a palavra *abajur*, ilustrado nas linhas: 25. CHI: ++ele chama (a)ba^ga^jur; 29. CHI: ++ (a)ba^ga^jur; 30. CHI: ++ (es)tá vendo (a)ba^ga^jur. Essa sequência enunciativa é caracterizada pela entonação enfática e a forma silábica pela qual ela enuncia essa palavra. Esse movimento expressivo não só desvela características singulares do processo de referenciação na fala de OLI como nos permite observar a elaboração do sentido (em construção) nos enunciados produzidos pela mesma.

Nesta sessão, OLI começa a apreender a noção de *abajur* por meio de descrições de sua funcionalidade difundidas no seu meio cultural. Neste movimento, notamos que a noção é gradualmente construída com base nas suas experiências cotidianas com a língua, nas relações estabelecidas com o mundo, com os objetos, com o outro, com a cultura e através do interdiscurso no qual ela está inserida (CULIOLI, 1990).

Em articulação com a teoria freudiana, a construção do sentido na fala de OLI deve ser compreendida considerando sua inscrição no processo de aquisição da linguagem, no qual consciência e inconsciente ainda não se encontram completamente diferenciados. Neste caso, a linguagem de OLI é concebida na sua dimensão simbólica: uma linguagem transitória em que palavras são tomadas como coisas e que abrange características oriundas tanto do sistema consciente, quanto do sistema inconsciente (NAMBA, 2013).

Isso nos permite compreender a ocorrência dos efeitos languageiros na fala de OLI, sendo justamente no uso imprevisível, no que foge ou se desvia do estabelecido, no que oscila, no sentido que prolifera, que o princípio epilinguístico se torna mais evidente. O funcionamento desse princípio é alimentado por um conjunto de experiências languageiras que faz com OLI se aproprie de um estilo enunciativo o qual integra as definições, os aspectos prosódicos e os alogamentos silábicos atribuídos à palavra *abajur* compartilhado com a observadora durante a interação lúdica, delineando assim uma maneira singular de nomear essa palavra.

Recorte analítico 4

Sessão de filmagem 2 (OLI, 3 anos e 1 mês) Vídeo(OLI 3_1_11) Tempo – 00:23:55

A noção e as formas geométricas

Nessa sessão, a criança e a observadora estão no quarto. Em seguida, OLI pega sua lousa mágica, que tem um livro integrado, e vai para sala falar com sua mãe. Inicialmente, OLI convida a sua mãe para desenhar e pede que ela faça um desenho seu. Contudo, sua mãe sugere que elas desenhem as formas geométricas. A criança concorda com a sugestão. Posteriormente, a mãe propõe um jogo de questionamentos sobre os nomes das formas geométricas que elas estão desenhando.

1. *CHI: mamãe!
2. *MOT: oi meu amor!
3. *CHI: eu vo(u) eu vo(u) desenhar.
4. *MOT: ah@i vamos desenhar?
5. *CHI: desenha eu?
6. *CHI: eu +/
7. *MOT: não!
8. *MOT: o(lha) vamos desenhar as formas.
9. *MOT: que forma é essa?
10. %act: mãe aponta para o círculo que está no livro.
11. *CHI: é círculo.
12. *MOT: então faz o círculo.
13. *CHI: eu?
14. *MOT: isso.
15. %act : criança desenha na lousa mágica.
16. *CHI: o(lha) .
17. *MOT: é que quebrou # né?
18. *CHI: quebrou [*] [: quebrou].
19. *MOT: quem foi que quebrou a ponta?
20. %act: mãe pega a caneta da mão da criança.
21. *CHI: foi [/] foi a xxx.
22. *MOT: quem foi?
23. *CHI: olha fu(n)ciona o(lha).
24. %com: CHI pega a caneta da mão da mãe e desenha com mais força na lousa.
25. *MOT: ãh@i.
26. *CHI: fu(n)ciona num [*] [: não] (es)tá queblado [*] [: quebrado].
27. *MOT: ah@i (es)tá um pouquinho # né ?
28. *CHI: é.
29. *MOT: então vamos fazer um círculo.
30. %act: mãe desenha na lousa.
31. *CHI: um cí(r)culo.
32. *MOT: um círculo, um círculo menor.
33. *MOT: pronto! fizemos um círculo.

34. *CHI: pae é paece [*] [: parece] uma bolinha gigante [*] [: gigante].
35. *MOT: é!
36. *CHI: é minha # é?
37. *MOT: é!
38. *MOT: é um círculo.
39. *CHI: é [/] é minha é ?
40. *MOT: vamos ver.
41. *MOT: qual a próxima forma?
42. *MOT: que forma é essa?
43. *CHI: ah@i triângulo.
44. *MOT: triâ:ngulo.
45. *CHI: namo [*] [: vamos] +...
46. *MOT: vamos fazer um triângulo.
47. %act: a mãe desenha um triângulo na lousa mágica.
48. *MOT: olha um triângulo.
49. *CHI: namo [*] [: vamos] ver outlo [*] [: outro]?
50. *MOT: vamos ver .
51. *MOT: que forma é essa?
52. *CHI: ãh@i quadado [*] [: quadrado].
53. *MOT: não!
54. *MOT: esse é o re +...
55. *CHI: re.
56. *MOT: re^tân^gulo.
57. *CHI: namo [*] [: vamos] fazer o recângulo [*] [retângulo]?
58. %act: mãe desenha o retângulo na lousa mágica.
59. *CHI: dois # dois desse.
60. *MOT: retângulo.
61. *MOT: nossa@i o retângulo da mãe ficou horrível.
62. %act: mãe apaga os retângulos da lousa mágica.
63. *CHI: é?
64. *MOT: ficou feio.
65. *MOT: <vamos fazer um retângulo grande> [<].
66. %act: mãe desenha de novo as formas geométricas na lousa mágica.
67. *CHI: <e duas # duas> [>].
68. *MOT: e outro retângulo fininho.
69. *MOT: pronto!
70. *MOT: dois retângulos.
71. *MOT: próximo.
72. *MOT: o(lha) passou duas folhas.
73. %act: mãe e filha observam as formas geométricas e as demais imagens ilustradas no livro.
74. *MOT: ã::h@i que forma é essa?
75. %act: mãe aponta para a imagem de uma pimenta no livro.
76. *CHI: é:: pimentas.
77. *OBS: 0 [=! risos]
78. *MOT: não # aqui dentro é uma pimenta # mas que forma é essa?
79. %act: mãe contorna com o dedo a forma quadrada que tem no seu interior a imagem de um tomate.
80. *CHI: é um tumate [*] [: tomate].
81. *MOT: [0] [=! risadas].

82. *MOT: é verdade!
83. *MOT: é a pimenta e um tomate (vo)cê tem razão .
84. *CHI: ver otlo [*] [: outro]
85. %act: criança vira a página do livro.
86. *CHI: e quê essa?
87. *MOT: esse aqui é um triângulo o(lha).
88. %act: mãe contorna com o dedo a forma do triângulo no livro.
89. *CHI: ver um triângulo ãh@i ve(r)melho
90. *MOT: um triângulo.
91. *CHI: ve(r)melho
92. *MOT: vamos fazer igual o triângulo que está aí.
93. *CHI: é vemelho [*] [: vermelho].
94. *MOT: mas aqui não faz colorido filha.
95. *CHI: o que esse aqui? é uma bo::la.
96. *MOT: éh@i um círculo.
97. *MOT: a bola é um círculo.
98. *CHI: 0 [=! risos]
99. *CHI: ele xxx.
100. *MOT: que forma é essa? é uma pimenta.
101. %com: mãe repete o contexto de falas anterior no qual pergunta sobre a forma geométrica e OLI responde que é uma pimenta.
102. *CHI: que isso aqui?
103. %act: criança aponta com o dedo para o livro.
104. *MOT: olha!
105. *CHI: <uma boneca minha> [>].
106. *MOT: <uma boneca> [<].
107. *CHI: é minha!
108. *MOT: vamos fazer um quadrado?
109. *MOT: como é um quadrado?
110. *CHI: é esse aqui.
111. %act: criança aponta com o dedo para a imagem do robô no livro.
112. *CHI: igual um robô o(lha).
113. *MOT: é! o robô tem quadrados e retângulos.
114. *CHI: olha esse aqui é um ba(s)quete.
115. %act: criança contorna com o dedo a imagem da bola no livro.
116. *MOT: é uma bola de basquete.
117. *CHI: eu ten(ho) um ba(s)quete.
118. *MOT: é?
119. *CHI: xxx tá.
120. *MOT: olha.
121. *CHI: quê esse?
122. *CHI: é tlavesseiro [*] [: travesseiro].
123. *MOT: um travesseiro.
124. *CHI: namo [*] [: vamos] ver
125. *MOT: o quê que tem no travesseiro?
126. %act: mãe aponta com o dedo para a imagem no livro.
127. *CHI: te::m bolinhas.
128. *MOT: bolinhas # e as bolinhas são?
129. *CHI: colo +/
130. *MOT: <círculos> [>].

- 131. *CHI: <los> [<].
- 132. *CHI: é eu vi um ci(r)culo na dentlo [*] [: dentro] tem balanço # ã::h@i balões.
- 133. *MOT: isso.
- 134. *MOT: isso! balões também são círculos.
- 135. *CHI: aqui balão.
- 136. *CHI: o(lha) meu balão meu balão # é o meu balão rosa.
- 137. %act: criança aponta com o dedo para o balão rosa no livro.
- 138. *MOT: éh@i! balões também são círculos.
- 139. *CHI: meu balão é esse.
- 140. *MOT: isso!

[...]

- 141. *MOT: o(lha).
- 142. *MOT: qual que é esse?
- 143. %act: mãe aponta com o dedo para a forma geométrica no livro enquanto pergunta.
- 144. *CHI: cí(r)culo.
- 145. *MOT: e esse?
- 146. *CHI: q(u)ad(r)ado.
- 147. *MOT: quadrado.
- 148. *MOT: e esse?
- 149. *CHI: tliânguo [*] [triângulo].
- 150. *MOT: e esse?
- 151. *CHI: ã::h@i +/
- 152. *MOT: <retângulo> [>].
- 153. *CHI: <tlianguo [*] [triângulo]> [<].
- 154. *CHI: recânguo [*] [: retângulo].
- 155. *MOT: qual que é esse?
- 156. *CHI: recânguo [*] [: retângulo].
- 157. *MOT: retângulo.
- 158. *MOT: muito bem!
- 159. *MOT: parabéns!
- 160. *MOT: você acertou todos.
- 161. *CHI: mamãe!
- 162. *MOT: + você conhece todas as formas.

A produção verbal de OLI contém elementos que nos convida a refletir sobre os níveis de representação refletidos nos enunciados por ela produzidos. OLI quando questionada sobre o reconhecimento das formas geométricas ilustradas nos desenhos do livro, é estimulada a pensar sobre as noções às quais se referem os substantivos que, naqueles contextos, evocam tais formas.

Ancorado na psicologia da linguagem, Bronckart (1987) afirma que o processo de significação advindo da produção verbal mostra que:

A significação é o produto do uso verbal. O uso verbal são as representações agidas ou ainda ações languageiras “representantes”. Mais precisamente as ações languageiras solicitam representações do contexto a partir das quais são estruturados discursos, e no âmbito destes discursos, representações do mundo são, por sua vez, ativadas e organizadas. Compreender o mecanismo da significação é compreender essa gestão das representações do mundo no âmbito dos próprios discursos gerados pelas representações do contexto (BRONCKART, 1987, p. 45).

Dialogando com a teoria culioliana, as noções (em construção) apresentadas por OLI constituem, no nível simbólico, “a construção de representantes de uma realidade (imaginária ou exterior física)” (CULIOLI, 1990, p 85). A noção sobre as diferentes formas geométricas é simbolizada sobre a linguagem em atividade conectada a um sistema de referenciação construído na interação entre OLI e sua mãe.

Os enunciados de OLI constituem, ainda que parcialmente, uma materialidade passível de ser analisada. Podemos retomar os fragmentos transcritos entre as linhas 29. *MOT: então vamos fazer um círculo; 30. %act: a mãe desenha na lousa; 31.*CHI: um cí(r)culo; 32.*MOT: um círculo, um círculo menor; 33.*MOT: pronto! fizemos um círculo; 34.*CHI: pae é paece [*] [: parece] uma bolinha zigante [*] [: gigante]; 35. *MOT: é! Posteriormente, a noção de círculo surge novamente nos enunciados descritos nas linhas: 132. *CHI: é eu vi um ci(r)culo na dentlo [*] [: dentro] tem balanço # ã::h@i balões. 133. *MOT: isso. E 133. *MOT: isso! balões também são círculos.

Neste movimento perceptual, o desenho do círculo deixa de ser uma figura geometria isolada, se associando a outras propriedades que, no nível representacional, se assemelham quanto à forma. Em outras palavras, o desenho de um círculo evoca inicialmente em OLI a representação de uma bolinha gigante e posteriormente, a representação de um balão, e assim inicia-se a elaboração de uma das propriedades do círculo, a de “ser redondo”, propriedade que, certamente, será refinada com os usos.

Podemos estabelecer neste exemplo um paralelo com a teoria de Vygotsky (2005) vinculada ao um tipo de pensamento denominado associativo. Os enunciados apresentados por OLI construídos com base na associação estabelecida entre o círculo e suas representações (a bolinha gigante e o balão) corroboram com as pesquisas encontradas na literatura as quais indicam que as crianças usam a palavra bola para se referir não apenas a bolas de brinquedo, mas também a rabanetes, a pedras redondas nas entradas do parque, a maçãs, uvas, ovos e ao badalo de um sino (BEE, BOYD, 2011).

No contexto brasileiro, como já apontamos nos capítulos anteriores, os estudos desenvolvidos por Tonietto *et al.* (2007) sugerem que o estatuto desses enunciados

manifesta uma flexibilidade cognitiva presente nas primeiras manifestações da atividade de linguagem, demonstrando a capacidade da criança de aproximar os objetos distintos por meio de suas propriedades físicas ou funcionais.

Contudo, a frequência com a qual esse fenômeno ocorre na infância não nos impede de destacar a singularidade refletida pelo modo de se enunciar e que permite a OLI dizer que um círculo menor é uma bolinha gigante. Nesta perspectiva, “a virtualidade da noção, ao permitir à unidade lingüística ser empregada de modo original, nos faz compreender a criatividade e a singularidade constitutivas dos falares da criança” (ROMERO et al. 2019, p. 189-190).

Desse modo, reconhecemos ainda a importância de se considerarem os aspectos singulares nos enunciados de OLI em interação com sua mãe. É exatamente na ação da criança com e sobre a linguagem que observamos o movimento de (re)construção simbólica que articula sentidos que vão além de simples imitações.

O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado da palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2005, p. 84-85).

Concordamos com Vygotsky (2005) quando ele afirma que durante a formação de um conceito, o pensamento da criança se movimenta numa trilha dinâmica, respeitando seu nível de desenvolvimento intelectual e a singularidade inscritos nas situações espontâneas que se distanciam da influência diretiva das palavras adultas.

No decorrer desta interação enunciativa, a elaboração das noções em torno das diferentes formas geométricas é ampliada nos enunciados de OLI, transcritos nas linhas: 108. *MOT: vamos fazer um quadrado? 109. *MOT: como é um quadrado? 110. *CHI: é esse aqui; 111. %act: criança aponta com o dedo para a imagem do robô no livro; 112. *CHI: igual um robô o(lha); 113. *MOT: é! o robô tem quadrados e retângulos.

Neste trecho, a partir de um questionamento da mãe, OLI evoca uma representação em torno do quadrado instanciada na configuração estrutural de um robô. A noção de quadrado remete a uma forma de representação ligada ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração das experiências de OLI que lhe permite identificar o quadrado no robô. Essa ilustração faz compreender que existe, neste nível de representação, cadeias de associações nas quais se têm arranjos de propriedades

estabilizadas pela experiência da criança, acumulada e elaborada sob diversas formas e em conexão especialmente, com os processos de memorização, imagens e toda atividade simbólica. Essa é uma característica essencial, sobre a qual se fundamentam os movimentos de ajustamento intersubjetivo oriundos do jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico), que supõem por vez estabilidade e deformabilidade (CULIOLI, 1999b).

Em diálogo com a teoria de Vygotsky (2005), esse movimento remete ao pensamento do tipo complexo em cadeias. O *complexo em cadeias* abrange uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro. Deste modo, um aspecto semelhante observado na configuração estrutural do robô permitiu a OLI estabelecer uma conexão entre o quadrado e o robô. Deste modo, os atributos são considerados semelhantes “não por causa de uma semelhança real, mas devido a uma percepção de que eles têm algo comum” (VYGOTSKY, 2005, p. 80-81).

Por fim, evidenciamos a importância dos questionamentos apresentados como pequenos desafios no jogo lúdico conduzido pela mãe que contribuiu para a imersão de OLI no universo das representações sobre as formas geométricas. Essa dinâmica não só estimulou a construção das noções em torno das formas geométricas, como também ampliou os recursos linguísticos evocados por OLI no decorrer do processo enunciativo.

Recorte analítico 5

Sessão de filmagem 2 (OLI, 3 anos e 1 mês) Vídeo(OLI 3_1_11) Tempo – 00:53:52

Das risadas às representações: (re)criações de OLI sobre a palavra *cu^e^ca*

Na situação, mãe e filha estão brincando no sofá quando a mãe pergunta a OLI se ela quer ver a casa do peixe na sacada. A casa do peixe é um vaso de plantas com flores que, conforme a mãe, tem forma semelhante àsquelas dos peixes. Em seguida, as duas vão para a sacada do apartamento. O recorte analítico dessa sessão analisa o sentido evocado pelos enunciados produzidos por OLI diante do fato de sua mãe apontar um homem de cueca na sacada do vizinho. Vejamos abaixo:

1. *CHI: xxx.
2. *MOT: você quer ver a casa do peixe?

3. %act: mãe fala com um tom de voz baixa no ouvido da criança.
4. *CHI: sim!
5. %act: criança responde com um tom de voz baixa também.
6. *MOT: você quer ver a casa do peixe?
7. *CHI: sim!
8. *MOT: vamos ver a casa do peixe.
9. *MOT: ela quer ver a casa do peixe.
10. *OBS: 0 [=! risos]
11. *OBS: onde é essa casa do peixe?
12. %act: criança vai para sacada do apartamento.
13. *CHI: eu num [*] [: não] consigo ver.
14. %act : mãe pega a criança no colo.
15. *MOT: ai!
16. *MOT: olha hoje tem peixes novos.
17. %com: a casa do peixe refere-se a um vaso de plantas suspenso na parede que possui flores que OLI diz serem parecidas com peixes.
18. *CHI: olha é ali o(lha).
19. *MOT: o(lha) tem uns peixes escondidos hoje.
20. *OBS: 0 [=! risos]
21. *OBS: olha é ali o(lha).
22. *MOT: 0 [=! risos].
23. *MOT: olha tem um peixe novo escondido filha.
24. *CHI: esse aqui?
25. *MOT: é # esse aqui não tinha ontem.
26. *MOT: é um peixe novo.

[...]

27. *MOT: os peixinhos.
28. *MOT: tem peixinhos novos hoje.
29. *CHI: tem [/] tem tubarão.
30. *MOT: tubarã::o.
31. *CHI: tem um tubarão in dentlo [*] [: dentro].
32. *MOT: onde?
33. *CHI: oi:a [*] [: olha] tá embaixo no [/] no xxx assim o(lha).
34. *CHI: eie [*] [: ele] fez o(lha).
35. *CHI: ele fez o(lha).
36. *MOT: hum@i!
37. *CHI: olha tubarão fez assim o(lha).
38. *CHI: ura:::u@o.
39. %act: criança faz gesto com uma das mãos.
40. *MOT: ura:::u@o.
41. *CHI: xxx ali +...
42. *MOT: onde?
43. *CHI: o(lha) ali o(lha) <p(r)enderam> [?] um tubarão o(lha).
44. *MOT: pessoa de cueca ali.
45. *CHI: <cu^e^ca> [>]?
46. *MOT: <que beleza> [<]!
47. *MOT: é # o(lha).
48. *CHI: o quê?

49. *CHI: cu^e^ca?
50. *CHI: 0 [=! risos]
51. *MOT: pessoa de cu^e^ca.
52. *MOT: 0 [=! risadas]
53. *CHI: 0 [=! risadas]
54. *CHI: cu^e^ca.
55. *CHI: 0 [=! risadas].
56. *OBS: 0 [=! risadas]
57. *MOT: éh@i!
58. *CHI: cu^e^ca.
59. *CHI: 0 [=! risadas].
60. *MOT: é::h@i.
61. *MOT: a pessoa (es)tá de calor né filha?
62. *MOT: (es)tá com muito calor.
63. *CHI: é::h@i.
64. *MOT: aí ficou só de cueca.
65. *CHI: 0 [=! risadas].
66. *MOT: 0 [=! risadas]
67. *CHI: cu^e^ca.
68. *MOT: 0 [=! risos]
69. *CHI: ela ficou de cu^e^ca.
70. *CHI: é::h?
71. *CHI: ela ficou de cu^e^ca.
72. *MOT: éh@i!
73. *CHI: ele ficou de cu^e^ca.
74. *MOT: é::h@i.
75. *MOT: olha filha o(lha)lá o céu (es)tá laranja # (es)tá vendo?
76. *CHI: ah@i (es)tá laranja [*] [: laranja].
77. *MOT: é # você gosta quando o céu fica laranja # né?
78. *CHI: eu num gosto de laranja [*] [: laranja]
79. *CHI: eu gosto de ve(r)melho.
80. *MOT: ah@i (vo)cê gosta bem vermelho.
81. *CHI: si::m!
82. *MOT: mas é só de manhã que fica bem vermelho.
83. *CHI: eu gosto do ve(r)melho.

Nesta sequência enunciativa, OLI parte de um comentário da mãe (enunciado fonte) para (re)construir o sentido da palavra cueca. O movimento de reconstrução em torno dessa palavra resultou em risadas compartilhadas entre OLI, sua mãe e a observadora. Ademais, esse fato levou a mãe da criança a construir argumentos para justificar a existência de um homem de cueca na sacada do vizinho. A busca de uma justificativa parece indicar que esse acontecimento simboliza uma quebra da regra social.

Entre as linhas 44 e 74, observamos os desdobramentos centrais da relação entre a atividade de linguagem e a construção de sentido na fala de OLI.

- 44.*MOT: pessoa de cueca ali.
- 45.*CHI: <cu^e^ca> [>]?
- 46.*MOT: <que beleza> [<]!
- 47.*MOT: é # o(lha).
- 48.*CHI: o quê?
- 49.*CHI: cu^e^ca?
- 50.*CHI: 0 [=! risos]
- 51.*MOT: pessoa de cu^e^ca.
- 52.*MOT: 0 [=! risadas]
- 53.*CHI: 0 [=! risadas]
- 54.*CHI: cu^e^ca.
- 55.*CHI: 0 [=! risadas].
- 56.*OBS: 0 [=! risadas]
- 57.*MOT: éh@i!
- 58.*CHI: cu^e^ca.
- 59.*CHI: 0 [=! risadas].
- 60.*MOT: é::h@i.
- 61.*MOT: a pessoa (es)tá de calor né filha?
- 62.*MOT: (es)tá com muito calor.
- 63.*CHI: é::h@i.
- 64.*MOT: aí ficou só de cueca.
- 65.*CHI: 0 [=! risadas].
- 66.*MOT: 0 [=! risadas]
- 67.*CHI: cu^e^ca.
- 68.*MOT: 0 [=! risos]
- 69.*CHI: ela ficou de cu^e^ca.
- 70.*CHI: é::h?
- 71.*CHI: ela ficou de cu^e^ca.
- 72.*MOT: éh@i!
- 73.*CHI: ele ficou de cu^e^ca.
- 74.*MOT: é::h@i.

Destacamos, neste trecho, um conjunto de marcadores linguísticos na fala de OLI, como: a entonação surpresa, o tom interrogativo e a pronúncia silabada aplicada à palavra cu-e-ca. Esses marcadores assinalam como a prosódia e a entonação participam do processo de estabilização do sentido. Eles designam representantes linguísticos, de nível II. São representantes mediadores do que está inacessível e “o termo marcador, como esclarece Culioli, remete à indicação perceptível de operações mentais, que fazem passar do nível I, do qual nós temos apenas o traço, ao nível II que é, precisamente, o local onde se agenciam os traços sob forma de enunciados” (DUCARD, 2013, p. 105).

Partindo de uma abordagem culioliana, essa sequência enunciativa desvela um jogo de significações:

A comunicação se estabelece sobre esse *ajustamento* mais ou menos bem-sucedido, mais ou menos desejado, dos sistemas de localização dos dois enunciadores. Cada operação é complexa [...], combina-se com outras operações e filtra relações e valores, em uma sequência de signos (Culioli In DUCARD, 2013, p. 42) [grifos do autor].

Essa citação retoma uma premissa culioliana, para a qual não podemos considerar a palavra como uma estrutura fixa ou um quadro pré-estabelecido que não sofrerá transformação durante o processo enunciativo. Desse modo, o sentido da palavra *cueca* evocado por OLI neste contexto parece não estar limitado àquele de peça íntima masculina. A reação da criança indica a apropriação de um conhecimento implícito (em construção) sobre a interface entre cultura e língua.

Assim, esse processo enunciativo nos convida a intensificar o exercício reflexivo e mergulhar na realidade viva das palavras. Para Culioli (1999b, p. 15), “há muitos sentidos a serem explorados de modo que não podemos imaginar que noções e unidades lexicais coincidem, como se a práxis humana não existisse”. Desse modo, as representações em torno da palavra *cueca* mostram como a atividade de linguagem participa da construção de sentido na fala de OLI, evidenciando que:

A linguagem é um incessante pôr em relação (predicação, enunciação), graças a qual enunciadores, tecendo um jogo estruturado de referências, produzem um excedente de enunciados e descobrem uma pluralidade de significações (CULIOLI, 1999a, p.48).

Paralelamente a isso, encontramos na fala de OLI um interessante desdobramento da relação entre a atividade de linguagem e o humor. Seguindo esse raciocínio, a visão de um homem de cueca na sacada do vizinho evoca em OLI representações (ainda que em construção) sobre a quebra de uma convenção social, ou seja, a criança, a partir dos enunciados que produz – nível II (linguístico) demonstra saber que ter um homem de cueca na sacada do vizinho é, não um fato comum, mas inusitado. O sentido humorístico evocado na produção enunciativa de OLI se constrói como um desdobramento da atividade epilinguística, articulada entre os mecanismos consciente e inconsciente da linguagem.

Em articulação com o pensamento freudiano, o sentido humorístico construído por OLI em torno da palavra *cueca* parece ter como motivador o princípio de prazer. Segundo Freud (1920), esse princípio encontra expressão no movimento que o aparelho mental exerce para manter a quantidade de excitação nele presente tão baixa quanto possível, ou, pelo menos, por mantê-la constante. Ao enunciar o princípio de prazer, a

atividade de linguagem no aparelho mental se movimenta no sentido de manter baixa a quantidade de excitação, então qualquer coisa que seja calculada para aumentar essa quantidade será sentida como adversa ao funcionamento do aparelho, ou seja, como desagradável.

A re(criação) de OLI sobre a palavra *cueca* produziu efeitos humorísticos compartilhados entre a mãe e a observadora. Durante a interação, ela surgiu em concordância com MORAIS (2008, p. 117) como “uma criação simbólica repentina, quando através da surpresa e do inesperado eclodiu um sentido novo. Articulado e depende totalmente da atividade de linguagem e do deslizamento de sentido da palavra”.

De acordo com Freud (1927), o humor se caracteriza não apenas como liberador, mas como algo de grandioso e exaltante. Ele emerge por um instante de um pensamento pré-consciente conduzido à elaboração inconsciente. Neste movimento, o traço grandioso está claramente no triunfo do narcisismo, na vitoriosa afirmação da invulnerabilidade do Eu. Este refuta o contato com as aflições advindos da realidade, insiste em que os traumas do mundo externo não podem tocá-lo, mostra, inclusive, que lhe são apenas oportunidades para a obtenção de prazer. Esta última característica é absolutamente essencial no humor. Nas palavras do próprio Freud (1927, p. 265): “O humor não é resignado, é rebelde, ele significa não apenas o triunfo do Eu, mas também do princípio do prazer, que nele consegue afirmar-se contra a adversidade das circunstâncias reais”.

Seguindo esse raciocínio, concordamos com a afirmação de que:

A irrealidade do mundo imaginativo da criança como falante tem, porém, consequências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excitamentos que em si são realmente penosos, podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação (FREUD, 1908, p. 79).

Refletir sobre a construção do sentido e seus desdobramentos humorísticos nos enunciados de OLI nos possibilita compreender a aticulação entre os aspectos conscientes e inconscientes da atividade de linguagem que permeiam a imersão da criança na língua e na cultura. Esse caminho reflexivo mostrou um diálogo possível entre Culioli e Freud na análise sobre os mecanismos de linguagem envolvidos na co-construção de sentido.

Recorte analítico 6

Sessão de filmagem 4 (OLI, 3 anos e 3 meses) Vídeo(OLI 3_3_19b) Tempo – 00:08:54

A noção de *vulcão*: da fala à imaginação

Nessa sessão, OLI e seu pai estão sentados no sofá na casa da avó paterna de OLI. Na ocasião, ela tenta pegar o celular do seu pai para procurar um vídeo sobre o vulcão.

1. *CHI: dá::: dá:::
2. *CHI: hum@i
3. *FAT: (es)pera filha papai (es)tá procurando o(lha).
4. *CHI: eu quero [*] [: quero] p(r)ocurar.
5. *CHI: deixa eu p(r)ocuro.
6. %act: criança pega o celular da mão do pai.
7. *CHI: eu quero [*] [: quero] o vulcão.
8. *FAT: (vo)cê quer ver o vulcão?
9. *FAT: o quê que tem no vulcão?
10. *CHI: uma lava.
11. *FAT: como que é?
12. *FAT: o quê que tem no vulcão?
13. *CHI: lava.
14. *FAT: uma lava?
15. *CHI: humrum@i.
16. *FAT: e como que a lava sai?
17. *CHI: uma fumaça.
18. %act: criança olha atentamente para a tela do celular.
19. *FAT: como que ela sai do vulcão? faz pra mim.
20. *CHI: assim.
21. *FAT: como que ela faz?
22. *FAT: fru:::.....o@o
23. %act : pai faz gestos com as mãos.
24. %act: criança olha para o gesto feito pelo pai.
25. *FAT: como que ela faz?
26. %act: criança mexe e olha atentamente para a tela do celular.
27. *FAT: é quente a lava do vulcão?
28. *FAT: hein@i?
29. *FAT: é muito quente?
30. *CHI: e essa?
31. %act: criança mostra algo na tela do celular para seu pai.
32. *FAT: não!
33. *FAT: vamos [/] vem aqui.
34. *FAT: (vo)cê não vai mostrar pra tia?
35. *GRA: a tia não sabe o quê que é o vulcão # mostra pra ela.
36. %act: criança mostra uma imagem na tela do celular e sorri.
37. *FAT: mostra pra ela o que (es)tá acontecendo no vulcão.
38. %act: criança olha para a tela do celular e seu pai observa o que ela está vendo.

39. *FAT: nossa@i quê que é isso?
40. *CHI: é a lava.
41. *FAT: é a lava?
42. *CHI: ãh@i.
43. *FAT: o quê que ela (es)tá fazendo a lava?
44. *CHI: ela (es)tá (ex)plodindo a lava e aí ela vai sair.
45. *FAT: ah@i! <(es)tá explodindo> [>]
46. *OBS: <(es)tá (ex)plodindo> [<]
47. *FAT: aí vai sair?
48. *CHI: hã@i.
49. *FAT: aí sai por onde?
50. *CHI: ná [/] ná no céu.
51. %act: criança suspende a mão com o dedo apontando para cima.
52. *FAT: pela boca do vulcã::o.
53. %act: pai muda o tom da voz
54. *FAT: é?
55. *CHI: é po(r)que ele do(r)me aí ele (es)tá acoidado [*] [: acordado].
56. *OBS: 0 [=! risadas].
57. *FAT: ela fala algumas coisas que +...
58. *FAT: 0 [=! risadas]
59. *GRA: ah@i! o duro é que ela # as vezes que ela fica alguns dias sem vim aqui # e o pai e a mãe ou os dois falam umas coisas assim # aí ela vem querer explicar pra mim# eu num sei do que se trata +...
60. *OBS: 0 [=! risadas]
61. *OBS: oh@i dona Vilma!
62. *GRA: aí eu fico assim o quê que é Olívia?
63. *GRA:éh@i! o dia que ela falou desse vulcão aí pra eu entender o que era +...
64. *OBS: 0 [=! risadas].
65. *OBS: <que bonitinha> [>]!
66. *GRA: <e ela explicava a lava a lava sai o fogo> [<].
67. *OBS: <e como foi o contexto do vulcão Marcos> [>]?
68. *GRA: <e o fogo> [<]
69. *FAT: não # ela mexendo aqui +...
70. %act: FAT aponta para o celular.
71. *FAT: + aí eu vi a imagem de um vulcão+/-
72. *CHI: para@i!
73. %act: criança afasta a mão do pai do celular.
74. *FAT: olha filha! um vulcã::o # vem ver # aí ela sentou do meu lado e começou a ver assim.
75. *FAT: aí ela falou: nossa@i (es)tá saindo um fogo que era a lava escorrendo # né!
76. *FAT: aí eu falei # é filha # é a lava.
77. *FAT: nossa@i aí ela já fantasia # né!
78. *OBS: 0 [=! risos].
79. %act: pai faz gestos com a mão.
80. *FAT: nossa@i o vulcão explode e sobe lá em cima.
81. *GRA:é! # ela falava isso pra mim.
82. *FAT: e começou +...
83. *OBS: mas ela que achou?
84. *FAT: não [/] não # eu que mostrei pra ela.

85. *OBS: a::h entendi .
86. *FAT: aí toda vez que ela ia mexer no celular ela falava: papai vamos ver o vulcão?
87. *OBS: a::h@i entendi.
88. *FAT: aí ela sentava do meu lado e punha o vulcão pra ver.
89. *OBS: a::h@i entendi.
90. *FAT: aí agora ela fica vendo esses que é experiência # sabe?
91. *OBS: humrum@i
92. *FAT: tipo de escola.
93. *OBS: sei.
94. *FAT: + que as crianças fazem o vulcão # aí bota bicarbonato # agora ela fica vendo esses.
95. *OBS: sei.
96. *FAT: + e fica assim o(lha) ## prestando atenção pra ver o quê que +...

Nesse recorte analítico, a criança demonstra sua curiosidade pelo fenômeno e apresenta a noção por ela construída em torno do vulcão. Em convergência com Culioli (1999), a noção sobre o vulcão apresentada por OLI remete a uma forma de representação não linguística, ligada ao estado de conhecimento e da atividade de elaboração das experiências que, neste contexto, surgem das operações estimuladas pelas imagens e vídeos. No início dessa ilustração entre as linhas 9 e 17, as palavras lava e fumaça surgem como cadeias de associações que formam as principais propriedades que reconstituem a noção de vulcão nos enunciados de OLI.

9. *FAT: o quê que tem no vulcão?
10. *CHI: uma lava.
11. *FAT: como que é?
12. *FAT: o quê que tem no vulcão?
13. *CHI: lava.
14. *FAT: uma lava?
15. *CHI: humrum@i.
16. *FAT: e como que a lava sai?
17. *CHI: uma fumaça.

Posteriormente, entre as linhas 36 e 57, observamos uma sequência sucessiva de questionamentos do pai que conduz OLI a ampliar a noção de *vulcão*, atribuindo-lhe outras propriedades.

36. %act: criança mostra uma imagem na tela do celular e sorri.
37. *FAT: mostra pra ela o que (es)tá acontecendo no vulcão.
38. %act: criança olha para a tela do celular e seu pai observa o que ela está vendo.
39. *FAT: nossa@i quê que é isso?
40. *CHI: é a lava.

41. *FAT: é a lava?
42. *CHI: ãh@i.
43. *FAT: o quê que ela (es)tá fazendo a lava?
44. *CHI: ela (es)tá (ex)plodindo a lava e aí # ela vai sair.
45. *FAT: ah@i! <(es)tá explodindo> [>]
46. *OBS: <(es)tá (ex)plodindo> [<]
47. *FAT: aí vai sair?
48. *CHI: hã@i.
49. *FAT: aí sai por onde?
50. *CHI: ná [/] ná no céu.
51. %act: criança suspende a mão com o dedo apontando para cima.
52. *FAT: pela boca do vulcã::o.
53. %act: pai muda o tom da voz
54. *FAT: é?
55. *CHI: é po(r)que ele do(r)me aí ele (es)tá acoidado [*] [: acordado].
56. *OBS: 0 [=! risadas].
57. *FAT: ela fala algumas coisas que +...

Em resposta aos questionamentos do pai, percebemos especialmente nas linhas 44. *CHI: ela (es)tá (ex)plodindo a lava e aí # ela vai sair e 55.*CHI:é po(r)que ele do(r)me aí ele (es)tá acoidado [*] [: acordado] uma ampliação de recursos linguísticos na elaboração dos enunciados que reconstituem a imaginação de OLI sobre o vulcão.

OLI demonstra assim sua capacidade de ampliar as construções enunciativas regidas pela língua, atribuindo-lhes um sentido. O caminho das representações em torno do vulcão instanciado na fala de OLI evoca uma associação entre a atividade do vulcão e as ações vinculadas a seres vivos como o dormir e o acordar. Neste caso, as noções de OLI refletem a dimensão simbólica, na qual a atividade de linguagem prolifera, no nível das representações, e atua junto aos elementos imateriais, valores, desejos e sentidos maleáveis que confere à língua o potencial de significar. Portanto, as noções abrangem um sistema de representação complexa de propriedades físico-culturais construídas no interior das culturas (CULIOLI, 1990).

Nesta perspectiva, as noções às quais os enunciados dão acesso não são nunca apreensíveis em termos de um sentido primeiro, já que no decorrer do processo enunciativo outras representações vão sendo atribuídas ao vulcão. Considerando os movimentos de construção e reconstrução do sentido que acompanham o processo de imersão da criança na língua(gem), concordamos com Martinot (2010) quando a autora afirma que:

Adquirir a língua materna envolve não apenas aprender a construir sequências de uma ou mais palavras expressando significado, o que é o consenso nas pesquisas em aquisição, mas também, e sobretudo,

aprender a complexificar seus enunciados. Fazemos a hipótese de que a criança pequena primeiro produz uma predicação (i) de sentido X e, em seguida, algum tempo depois, uma predicação (ii) de sentido X e, mais tarde, uma predicação (iii) de sentido X. Em outras palavras, a aquisição da linguagem seria alcançada em grande parte através da aquisição de competência parafrástica e a aquisição da competência parafrástica seria o meio privilegiado para aumentar o grau de complexidade da língua, propriedade compartilhada por todas as línguas naturais praticadas pelos locutores adultos (MARTINOT, 2010, p. 1).

A dinâmica enunciativa inscrita na produção verbal de OLI na interação com seu pai corrobora com esse princípio, desvelando como as operações mentais se articularam por meio da atividade de linguagem e das experiências da criança. Entre as linhas 67 e 87, podemos compreender essa articulação:

- 67. *OBS: <e como foi o contexto do vulcão Marcos> [>]?
- 68. *GRA: <e o fogo> [<]
- 69. *FAT: não # ela mexendo aqui +...
- 70. %act: FAT aponta para o celular.
- 71. *FAT: + aí eu vi a imagem de um vulcão+/-
- 72. *CHI: para@i!
- 73. %act: criança afasta a mão do pai do celular.
- 74. *FAT: olha filha! um vulcão::o # vem ver # aí ela sentou do meu lado e começou a ver assim.
- 75. *FAT: aí ela falou: nossa@i (es)tá saindo um fogo que era a lava escorrendo # né!
- 76. *FAT: aí eu falei # é filha # é a lava.
- 77. *FAT: nossa@i aí ela já fantasia # né!
- 78. *OBS: 0 [=! risos].
- 79. %act: pai faz gestos com a mão.
- 80. *FAT: nossa@i o vulcão explode e sobe lá em cima.
- 81. *GRA: é! # ela falava isso pra mim.
- 82. *FAT: e começou +...
- 83. *OBS: mas ela que achou?
- 84. *FAT: não [/] não # eu que mostrei pra ela.
- 85. *OBS: a::h entendi.
- 86. *FAT: aí toda vez que ela ia mexer no celular ela falava: papai vamos ver o vulcão?
- 87. *OBS: a::h@i entendi.

Como é apontado na fala do pai de OLI, há uma história que caracteriza o processo de vivências, no qual OLI vai gradualmente estabelecendo contato com o vulcão. Portanto, é oportuno enfatizar que a conduta lúdica do pai caracterizada pelas narrativas sobre o vulcão acompanhadas de ações gestuais, de mudanças prosódicas e das vivências sensoriais mediadas pela visão desse fenômeno na tela do celular

certamente, estimulou OLI a mergulhar sobre a experiência da lingua(gem) com curiosidade, imaginação e descobertas, ampliando e complexificando seu repertório linguístico.

Recorte analítico 7

Sessão de filmagem 5 (OLI, 3 anos e 4 meses) Vídeo (OLI 3_4_12a) Tempo – 00:12:56

A expressão *cair de maduro* e suas re(construções)

Esse recorte analítico integradas sessões de filmagens nas quais a expressão *cair de maduro* é mobilizada pela criança. A sessão 5, quando OLI está com 3 anos e 4 meses, caracteriza o contexto de surgimento da expressão *cair de maduro* nos enunciados de OLI. E na sessão 10, quando OLI está com 3 anos e 9 meses, OLI apresenta reformulações nas quais a expressão apresenta-se de maneira diferente do que se encontra na sessão anterior.

Na primeira sessão, a criança e a observadora estão no quarto brincando. Na ocasião, OLI mostra seus brinquedos a observadora.

1. %act: a criança vai em direção à cozinha de brinquedo e pega um balde cheio de brinquedos.
2. *CHI: mais uma coisa +...
3. *CHI: xxx <simp(l)e> [?] cozinheiras o(lha).
4. *CHI: tudo o(lha).
5. %act: a criança retira cada brinquedo de dentro do balde.
6. *CHI: uma # duas # tlês [*] [: três] #quat(r)o # cinco # seis # todo # nove
7. *CHI: dez # donze # tleze [*] [: treze] # catorze# quinze # dezesseis # dezesse +...
8. *CHI: eu achei!
9. %act: a criança mostra um objeto vermelho para a observadora.
10. *OBS: olha!
11. *CHI: um negócio # o negócio dele o(lha).
12. *CHI: ele (es)tá quibado [*] [: quebrado] o(lha)
13. *CHI: e esse é o negócio de fazer macarronada.
14. %act: a criança pega um objeto dentro da caixa que está em cima da mesa.
15. *CHI: é maca+... eu que(r)o fazer macarronada.
16. *OBS: macarronada hu::m@i que delícia!
17. *CHI: esse é o negócio de macarrã:o.
18. %act: a criança manipula a massinha de modelar colocando-a no suporte de fazer o macarrão de massinha.
19. *CHI: oh@i!
20. %act: a criança deixa pela primeira vez uma pequena parte da massinha cair no chão.

21. *OBS: ++de fazer macarronada?
22. *CHI: 0.
23. %act: a criança continua manipulando a massinha de modelar.
24. *CHI: ui@i!
25. *CHI: ai@i!caiu de maduro.
26. %act: a criança deixa pela segunda vez uma parte maior da massinha cair no chão.
27. *OBS: eita@i eita@i.
28. %act: a criança pega a massinha do chão.
29. *CHI: caiu de maduro.
30. *OBS: caiu de maduro?
31. *OBS: quem caiu de maduro?
32. *CHI: a malinha [*] [: massinha].
33. *OBS: a massinha?
34. *CHI: hãran@i hãran@i hãran@i # hãran@i # hãran@i # hãran@i

Neste trecho, OLI faz um uso inusitado da expressão “cair de maduro”. De modo geral, a expressão cair de maduro³⁶ é habitualmente, utilizada para se referir a uma pessoa quando ela cai sozinha, sem ter tropeçado ou sofrido algum choque.

OLI, por sua vez, utiliza a expressão cair de maduro para se referir à queda da massinha no chão. Observamos que ela deixa, por duas vezes, cair partes da massinha de modelar no chão. Na primeira vez, ela faz uso da interjeição: 19. *CHI: oh@i!, na segunda, ela utiliza duas interjeições 24. *CHI: uia@i! e, logo em seguida, 25.*CHI:ai@i! caiu de maduro.

Nesta ilustração, o uso dessas interjeições indica uma expressão de surpresa diante da queda inesperada e repentina da massinha no chão. Seguindo esse raciocínio, podemos formular como hipótese que a criança parece ter empregado a expressão cair de maduro para falar indiretamente de si mesma, apontando para o fato dela não ter segurado a massinha de modelar com o manejo adequado para evitar que ela caísse no chão por duas vezes.

Posteriormente, é interessante observar os desdobramentos da atividade de linguagem na fala de OLI, transcritos entre as linhas 29 e 34:

29. *CHI: caiu de maduro.
30. *OBS: caiu de maduro?
31. *OBS: quem caiu de maduro?
32. *CHI: a malinha [*] [: massinha].
33. *OBS: a massinha?

³⁶Ilustração enunciativa: Ele vinha pela rua e caiu de maduro, do nada. Definição disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/cair%20de%20maduro/20738/>. Acesso em: 28 de nov de 2018.

34. *CHI: hãran@i hãran@i hãran@i # hãran@i # hãran@i # hãran@i

Surge, nesta interação, um questionamento da observadora na tentativa de compreender o que OLI evoca para construir o sentido da expressão *cair maduro*. Analisando o conjunto de elementos verbais e não-verbais que caracterizam o contexto no qual a expressão surge, podemos dizer que a linguagem é significada e ressignificada por OLI. Neste caso, os enunciados construídos em resposta ao questionamento dão pistas que confirmam a nossa hipótese, já que OLI emite uma sequência repetitiva de interjeições para afirmar que foi a massinha de modelar que caiu de maduro.

O emprego de *cair de maduro*, quando comparado a seu uso corriqueiro, nos faz inicialmente pensar no movimento da fruta que cai da árvore quando está madura. Tal fato nos faz compreender que o uso dessa expressão por OLI aponta, não para uma queda ocorrida ao acaso, que seria um outro modo de se explicar o sentido de cair de maduro mas para o fato de que algo, um corpo (humano ou não, a massinha, a fruta) deixa de modo não intencional uma localização primeira (seja este o do corpo que é feito para estar em pé, sentado, etc., jamais caído no chão, seja o da localização da fruta pela árvore ou da massinha de modelar que escorrega de suas mãos).

A maneira como OLI enuncia *cair de maduro* difere da definição comumente dada à expressão. Isso significa que OLI constrói um sentido de natureza relacional evocando assim suas experiências linguageiras para explorar a língua. Corroborando com essa reflexão, Culioli (1990) afirma que é a partir dessas experiências que as representações mentais são, gradualmente, construídas pela criança.

Em consonância com Romero (2010), observamos que a produção verbal de OLI vinculada à noção de *cair de maduro* encontra-se em expansão, pelo fato de ser a aquisição um período em que inúmeras representações que virão a organizar as experiências e os conhecimentos sobre a língua se encontrarem constantemente em construção. Assim, os enunciados de OLI, ao apontarem para a natureza relacional da noção, se expandem, e essa expansão não toma por base um semantismo de base.

Esse posicionamento permite compreender uma das concepções fundamentais da teoria, para a qual as expressões não são portadoras de “significados absolutos” e o sentido por elas adquirido é fruto da construção enunciativa. Isso significa que a própria natureza semântica da unidade linguística se revela no jogo que se dá entre o nível I (cognitivo ou nocional) e o nível II (linguístico) de produção e compreensão em uma dada língua. E este jogo, ao mesmo tempo que refuta a existência de unidades dotadas

de um sentido estável fora do enunciado, promove a negociação, a regulação e o ajustamento intersubjetivo, em suma, a estabilização do sentido que provisoriamente resulta em ações interpretativas.

Por fim, para ampliar essa reflexão sobre o movimento de expansão das representações de OLI, ilustramos a seguir uma passagem envolvendo a expressão *cair de maduro* apresentada pela criança em outra sessão de filmagem (3,9). Essa passagem permite ampliar a compreensão sobre o jogo de construção e reconstrução de sentido observado nas construções enunciativas de OLI em interação com a observadora. Ao longo dos dados apresentados nos dois recortes analíticos, podemos compreender como se constroem esses movimentos e como eles se refletem na fala de OLI nos diferentes contextos de enunciação.

Sessão de filmagem 10 (OLI, 3 anos e 9 meses) Vídeo (OLI 3_9_ 13a) Tempo – 00:36:06

Neste contexto, OLI e a observadora brincam de jogar uma bola pequena e correr atrás para ver quem pega primeiro a bola. OLI fala enquanto corre pelo corredor atrás da bola.

1. %act: criança corre pelo corredor e vai até o quarto dos pais atrás da bola rosa.
2. *CHI: peguei!
3. *OBS: pegou!
4. *CHI: olha@i!
5. %act: criança aponta para algo no quarto próximo da televisão.
6. *OBS: o quê?
7. *CHI: o bicho papão.
8. *OBS: o bicho papão?
9. *OBS: <o quê que o bicho papão faz> [>]?
10. %act: criança sai correndo para sala.
11. *CHI: <corre> [<]!
12. *OBS: hein@i?
13. *OBS: o quê que o bicho papão faz?
14. *CHI: ele pega todo mundo
15. %act: criança anda alguns passos para trás no corredor.
16. *CHI: ai@i!
17. %act: criança cai no chão
18. *OBS: cuidado@i!
19. *CHI: 0 [=! risadas]
20. *CHI: quase caí de maduro
21. *CHI: a:::::h
22. *OBS: como é que é?
23. *OBS: (vo)cê caiu de maduro?
24. *CHI: peguei!

25. %act: criança pega a bola rosa no chão.
26. *OBS: quase caiu de maduro
27. *OBS: como é que cai de maduro?
28. *CHI: 0 [=! risadas].
29. *OBS: explica pra mim aqui
30. *CHI: 0 [=! risadas].
31. %act: observadora brinca fazendo cócegas na criança.
32. *OBS: explica como é que é # explica pra tia como é que é aí # explica+...
33. *OBS: você caiu de maduro?
34. *OBS: explica pra tia como é que é+ /
35. *CHI: agora [/] agora + /
36. *OBS: você caiu de maduro?
37. *CHI: sim.
38. %act: criança sai correndo para sala.
39. *CHI: (vo)cê não me pega.
40. *CHI: quem vai pegar p(r)ime(i)roa bola?
41. *CHI: oh@i? # cadê a bola?
42. %act: criança sai correndo pelo corredor
43. *CHI: 0 [=! risadas]
44. *CHI: o(lha)
45. %act: pega a bola rosa no chão.
46. *CHI: pegue::i!
47. *CHI: vamo(s) pegar uma bola glande [*] [: grande]?
48. *CHI: vamos!
49. *OBS: grande?
50. *CHI: sim!
51. *OBS: e como foi que você quase caiu de maduro?
52. *OBS: como foi Olívia?
53. *CHI: eu quase caí de maduro porque eu sou grande.

Há, nessa dinâmica, aspectos que julgamos muito pertinentes na análise. Entre as linhas 20 e 53, observamos na fala de OLI um movimento de reconstrução que difere do cenário anterior. Neste contexto, a expressão *cair de maduro* é utilizada por OLI para falar de si mesma, de modo que sua fala evoca uma relação direta com a situação na qual ela quase caiu sozinha durante a brincadeira.

Podemos, aqui, retomar o princípio de reformulação, caracterizado como todo “processo de retomada de um enunciado anterior que mantém, no enunciado reformulado, uma parte invariante a qual se articula o restante do enunciado, parte variante em relação ao enunciado fonte” (MARTINOT, 2018, p. 9).

Concordamos assim com a perspectiva de Martinot (2018), uma vez que observamos na fala da criança estudada esse princípio operando sobre a (re)construção de sentido em torno da expressão *cair de maduro*. Neste movimento, OLI não só responde ao questionamento da observadora, como também atribui novos contornos

semânticos na estabilização do sentido delimitada na linha 53: “eu quase caí de maduro porque eu sou grande”.

Podemos supor que, neste enunciado, OLI traz uma representação vinculada à autoidentificação, por meio de “eu sou grande”, exprimindo algo esperado, a saber, que quando se é grande, as possibilidades de cair de maduro sejam menos recorrentes. Além disso, a própria experiência de OLI, pelo que se observa na situação, não só pela fala, como também pela expressão corporal, refletida no desequilíbrio que quase a fez cair de maduro, aponta os aspectos relacionais e contextuais que reafirmam as propriedades atribuídas pela criança à noção de cair de maduro.

Observamos, nesse processo de reformulação, uma conduta espontânea da criança que se manifesta de forma contínua, ou seja, OLI vai delimitando, a cada emprego, o aspecto relacional constitutivo da noção. Os dados apresentados acima mostram que a noção que toma corpo pela palavra elabora sentidos que se transformam de forma dinâmica, exatamente como acontece com o pensamento infantil. Esta pesquisa aponta resultados semelhantes aos encontrados nas pesquisas vygotskynianas, evidenciando que o estudo do pensamento verbal torna-se possível quando abordamos o significado das palavras como unidade analítica. Nesta perspectiva, concordamos com o fato de que “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (VYGOTSKY, 2009, p. 408).

Notamos nesta reflexão uma posição semelhante a de Culioli, que, ao contrapor a existência de sentidos prévios à materialidade verbal, refuta, consequentemente a cristalização do significado atribuído à palavra. Há, no processo de estabilização de sentido, um entrelaçamento entre os aspectos invariáveis oriundos da atividade de linguagem e os aspectos variáveis vinculados ao uso da língua, fato que permite essa última atingir seu efeito linguageiro e ser, portanto, maleável (ROMERO *et al.*, 2019).

Com base nos dados, acreditamos que a construção de sentido na fala da criança em aquisição é caracterizada pela apropriação gradual de um conhecimento intuitivo-criativo sobre a língua construído a partir do conjunto das experiências linguageiras, alimentado constantemente por toda a atividade de representação e toda atividade simbólica mediada pelo entorno social da criança (NORMAND, CULIOLI, 2005).

O segundo aspecto destacado nesta análise são os efeitos da dimensão social da língua. O contato com a expressão cair de maduro mediado, provavelmente, pelos

momentos de interação advindos do contexto familiar e/ou escolar. Permitiu a OLI ampliar o conhecimento sobre a língua materna. Como explica Vygotsky (2005), a formação de um conceito abrange o crescimento social, cultural e global da criança, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio.

Concordamos que o meio cultural é, sem dúvida, um importante fator para a emergência do pensamento conceitual. Os dados ratificam a importância da interação estabelecida entre OLI e seu entorno social. Essa interação viabiliza a transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos. Neste movimento de transição, a criança começa a operar com conceitos e a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. Portanto, a fala de OLI e seus reflexos sociais corroboram com essas premissas vygotskynianas.

Por fim, destacamos a importância do caráter longitudinal deste estudo, que viabilizou a análise sobre os movimentos de reformulação nos enunciados de OLI, tornando possível delimitar as singularidades associadas à construção de sentido nos diferentes contextos e, ao mesmo tempo, possibilitando a observação, no decorrer dessas sessões, das mudanças na fala da criança durante os diferentes momentos do processo de aquisição da linguagem.

Recorte analítico 8

Sessão de filmagem 5 (OLI, 3 anos e 4 anos) Vídeo (OLI 3_4_ 12a) Tempo – 00:15:44

As noções em torno da expressão *miga*

Na ocasião, OLI e observadora estão no quarto. A criança mostra seu guarda-roupa para a observadora.

1. %act: CHI mostra seu armário para a observadora.
2. *CHI: o(lha) # olha meu amaio [*] [: armário] lindo.
3. %act: criança mostra com uma das mãos o seu armário.
4. *OBS: lindo! seu armário.
5. *CHI: e esse é um negócio de brin+...
6. %act: a criança abre a porta do guarda-roupa.
7. *CHI: esses são livros(o(lha)).
8. *CHI: tenhoesse(s) livros.
9. *CHI: ligais [*] [: legais] o(lha).
10. *OBS: legais esses livros?
11. *CHI: e esses sãoesse # esse e esse.

12. %act: a criança pega um livro em um suporte ao lado do guarda-roupa.
13. *OBS: <deixa eu ver do quê que fala> [>]+/.
14. %act: a criança abre o livro.
15. *CHI: <a:::h tá tá ta > [<].
16. *OBS: nossa@i!tem um lobo mal aí?
17. *CHI: humrum@i .
18. *OBS: ã:::h@i deixa a tia ver.
19. *OBS: ai@i que medo!de um lobo mal.
20. *CHI: 0 [=! ri]
21. *OBS: tem um lobo mal de verdade neste livro.
22. *CHI: 0 [=! risadas].
23. *OBS: ã:::h@i.
24. *CHI: namo [*] [: vamos] ler.
25. %act: a criança abre o livro.
26. *CHI: era uma vez.
27. *OBS: é vamo(s) ler.
28. *CHI: era um +...
29. %act: a CHI aponta para um desenho no livro.
30. *CHI: olha <chigante> [?].
31. *OBS: gigante?
32. *CHI: harãh@i.
33. *CHI: é chigante [*] [: gigante].
34. *CHI: era uma vez a chapeuzinho azul.
35. *CHI: a mãe dela: miga leva essa torta ca [*] [: para] sua (a)vó.
36. *CHI: (es)tá bem.
37. %act: criança vira a página do livro.
38. *CHI: a:::.....h@i!.
39. %act: a criança aponta para o lobo no livro.
40. *OBS: a:::.....h.
41. *OBS: o lob:o!
42. *CHI: 0 [=! risadas].
43. *OBS: ela encontrou o lobo e aí o quê que aconteceu?
44. *CHI: po(r)que xxx .
45. *CHI: e a vovó essa que ela que ela vai comer tudo.
46. *OBS: vai comer tudo a vovó?
47. *CHI: é ela # ela xxxpo(r)que ela ficou de xxx.
48. *CHI: era uma vez a chapeuzinho a::aum laranja [*] [: laranja] foi: miga vai lá
levar essa torta de amoracá [*] [: para] sua (a)vó.
49. *CHI: (es)tá bem .
50. *CHI: a:::.....h@i.
51. %act: CHI bate com as mãos no desenho do lobo.
52. *OBS: um lobo.
53. *OBS: a chapeuzinho cor de abóbora encontrou um lobo?
54. *CHI: a^a^ah@i.
55. %act: CHI bate com as mãos no desenho do lobo.
56. *OBS: e aí # o quê que aconteceu?
57. *CHI: que aconteceu po(r)quetem medo de lo+...
58. %act: criança vira a página do livro.
59. *CHI: a:::.....h@i.
60. %act: a criança bate no desenho do lobo.

61. *OBS: o lobo (es)tá no lugar da vovó.
62. *CHI: é #é .
63. *CHI: a:::.....h@i.
64. *CHI: a chapeuzinho ã::h@i # vê(r)de miga vai levar essa torta de ve(r)de na sua (a)vó.
65. *CHI: (es)tá bem.

[...]

66. %sit: a criança e a observadora estão no quarto.
67. %act: CHI abre o baú de brinquedos.
68. *CHI: esse é um baú o(lha).
69. *OBS: um baú?
70. *CHI: é um baú de [/] de brinquedos.
71. *CHI: é o baú # é meu baú.
72. *CHI: foi a mamãe que ela comprou esse baú gigante [*] [gigante].
73. *OBS: foi a mamãe?
74. *OBS: e o quê que tem o quê que te::m de bom nesse baú?
75. *CHI: não sei.
76. *OBS: não sa::be?
77. *CHI: eu sabe [/] eu sabe[/] eu sabe.
78. *CHI: boliches o(lha).
79. *CHI: <spaciais> [?] [*] [: especiais]o(lha)
80. *OBS: boliches da Pepa?
81. *CHI: é!
82. *CHI: é da Pepa Pig.
83. *CHI: esse [/] esse são meu boliche bem especiais.
84. *CHI: eu vou ganhar p(r)ime(i)ro o(lha).
85. %act: CHI coloca os pinos de boliches em pé.
86. *CHI: a meninas vai ganhar.
87. *OBS: quem é que vai ganhar?
88. *CHI: eu!meninas.
89. *OBS: as meninas vão ganhar.
90. *CHI: hãrã@i .
91. *CHI: só a meninas.
92. *CHI: as menina ganhar.
93. *OBS: opa@i!as meninas vão ganhar.
94. *CHI: é.
95. *CHI: xxx de menina [*] [: menina].
96. %act: a criança abre o baú e pega mais pinos de boliche.
97. *CHI: mais um boliche.
98. *OBS: mais um boliche.
99. *CHI: tem só duas.
100. *OBS: eita@i!
101. *CHI: tem tlês [*] [: três] o(lha).
102. *OBS: tem tlês [/]
103. *CHI: tlês [*] [: três].
104. *CHI: que são tlês [*] [: três].
105. *OBS: opa@i!
106. %sit: criança pisa nos lápis que estão no chão.

107. %act: CHI vai até o baú e pega mais pinos de boliche.
108. *CHI: ainda tem mais um boliche.
109. *CHI: mais um boliche o(lha).
110. *OBS: nossa@i!têm vários.
111. %act: a criança coloca cadapino deboliche em pé.
112. *CHI: esse (es)tá louco o(lha)# mai::a [*] [: maria].
113. *OBS: eita@i!
114. %sit: os pinos de boliches caem.
115. *CHI: a:::::h.
116. %act: a criança pega os pinos de boliche que caíram e os colocam em pé.
117. *CHI: eie [*] [: ele](es)tão rodando.
118. *CHI: é::h!menina ganhar.
119. *CHI: vai meminas [*] [: meninas].
120. *OBS: as meninas vão ganhar.
121. *OBS: quem é o time das meninas?
122. *OBS: conta pra tia.
123. *CHI: hum@i.
124. *CHI: tem tlês [*] [: três] o(lha).
125. *CHI: quatos [*] [: quatro].
126. *CHI: esse é o quaito [*] [quatro].
127. *CHI: quaito [*] [: quatro].
128. *CHI:esse é o cinco esse é seis.
129. *CHI: agola [*] [: agora] uma bola.
130. *CHI: mais um boliche.
131. *CHI: mais um bolichinho o(lha).
132. *CHI: e eu gostei de boliches o(lha).
133. *OBS: ah@i(vo)cê gostou do boliche.
134. *CHI: agola [*] [: agora] uma bola.
135. %act: a criança abre o baú e procura a bola.
136. *CHI: bola de chutar.
137. *CHI: bola blanca [*] [branca].
138. *OBS: vamo(s) ver vamo(s) ver se ela é boa no boliche.
139. *CHI: dois e # já!
140. %act: a criança joga a bola em direção aos pinos e não consegue derrubá-los.
141. *OBS: ã::::h@i.
142. *OBS: eit::a@i.
143. %act: a criança se aproxima mais e derruba os pinos.
144. *OBS: derrubou o boliche.
145. *CHI: agola [*] [: agora] os mimosos [*] [: meninos].
146. *CHI: agola [*] [: agora] mimosos [*] [: meninos].
147. %act: criança coloca os pinos em pé.
148. *CHI: eu adolo [*] [: adoro] esse jogo mig::a.
149. *CHI: mimosos [*] [: meninos] o(lha).
150. *CHI: apoia a meminas [*] [: meninas] viu?
151. *OBS: vi.
152. *CHI: as meninas ganhara [*] [: ganharão].

Neste recorte analítico, identificamos um movimento muito interessante na fala da criança, a saber, o emprego da expressão “miga³⁷”. No contexto atual, essa palavra é uma forma abreviada e íntima de se dizer *amiga* e está inserida em um bordão utilizado entre amigas: Miga, sua louca!, expressão³⁸ disseminada especialmente em redes sociais e nas páginas de humor.

O emprego da expressão *miga* revela singularidades que caracterizam o modo como OLI enuncia essa palavra nos diferentes contextos. No primeiro, ela faz uma transposição dessa palavra para a história das chapeuzinhos coloridas, narrada nas linhas: 35.*CHI: a mãe dela: miga leva essa torta ca [*] [: para] sua (a)vó; 48.*CHI: era uma vez a chapeuzinho a::a um lalanja [*] [: laranja] foi: miga vai lá levar essa torta de amora cá [*] [: para] sua (a)vó e 64.*CHI: a chapeuzinho ã::h@i # ve(r)de miga vai levar essa torta de ve(r)de na sua (a)vó. Já no segundo, ela a emprega durante a interação com a observadora para integrar a *miga* no time de boliche das meninas, demonstrando uma ênfase na palavra *mig::a* que, neste enunciado, surge com um alongamento de sílaba, como podemos verificar na linha 148.*CHI: eu adolo [*] [: adoro] esse jogo mig::a.

Ao analisarmos a relação estabelecida entre a palavra *miga* e os contextos no qual ela foi mobilizada, compreendemos que essas sequências enunciativas evocam a construção de um laço afetivo que, nesta interação, OLI atribui à observadora. Nos diferentes contextos lúdicos, observamos que o laço de amizade evocado na fala da criança supõe um modo de tratamento particular.

As noções em torno da expressão evocam uma relação de intimidade que traz um modo de tratamento carinhoso e divertido compartilhado entre amigas. De maneira geral, nas diferentes fontes consultadas³⁹, essa relação de amizade está associada a princípios como a confiança, a cumplicidade e a intimidade.

É importante ressaltar que a criança utiliza essa expressão na interação com sua mãe em outro contexto. Na ocasião, OLI e sua mãe brincam de encher a piscina com as roupas da Poly porque a mãe não permite que OLI encha a piscina com água de verdade. Podemos retomar essa interação entre as linhas 32 e 70 do recorte analítico 2:

³⁷ Cf. *miga, você tá linda!* Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/miga/>. Acesso em 04 de dez de 2018.

³⁸ Cf. *Miga, sua louca, vamos nessa festa comigo?* Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/miga+sua+louca/>. Acesso em 04 de dez de 2018.

³⁹ Ver clipe oficial: *miga sua louca*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PuGTuAxpIOs>. Acesso em 15 de set de 2019.

32. *MOT: vamos # eu te ajudo.
33. *MOT: vamos encher a piscina de água de roupa.
34. *CHI: hum@i # vai ficar gandão [*] [: grandão] +/.
35. *MOT: o(lha) uma bota aí # põe a bota.
36. *CHI: põe esse.
37. *CHI: mamãe quer encher # ela quer também.
38. %act: criança pega outra boneca e coloca na piscina.
39. *MOT: ai@i # a amiga também quer?
40. *CHI: mamãe pode encher?
41. *CHI: + a amiga quer.
42. *CHI: puque [/] puque [*] [: porque] a amiga quer.
43. *CHI: quer que junta.
44. %act: a criança tira as roupas da piscina e coloca duas Polys juntas.
45. *MOT: ué@i # mas você tirou tudo?
46. *CHI: é porque a amiga quer.
47. *MOT: entendi!
48. *CHI: é mamãe [/] é mamãe miga::
49. *CHI: é mamãe?
50. *MOT: é a mamãe amiga?
51. *CHI: é mamãe miga.
52. *MOT: entendi # mamãe miga.
53. *CHI: mamãe # faz um favo(r)!
54. *CHI: põe mamãe.
55. *CHI: põe.
56. *MOT: põe o quê anjo?
57. *CHI: põe mamãe!
58. *MOT: o quê amor? o quê que (vo)cê quer?
59. *CHI: ó:ia [*] [: olha] mamãe ó:ia [*] [: olha].
60. *MOT: (vo)cê quer o que que eu coloque ela sentada?
61. *CHI: não.
62. *MOT: o quê que (vo)cê quer que eu faça?
63. *CHI: puque [/] puque [/] puque [*] [: porque] vou # vai coladinho.
64. *MOT: ah@i elas vão ficar coladinhas?
65. *CHI: coadinhas [*] [: coladinhas].
66. *CHI: mamãe põe [/] põe a água ele de vidade [*] [: verdade]?
67. *MOT: não vou por água de verdade não anjo.
68. *CHI: põe.
69. *MOT: não!
70. *MOT: hoje não.

Nesta ilustração, observamos que os laços de amizade evocados por *miga* não parecem ser simplesmente da mesma ordem que aqueles evocados em um enunciado construído com a palavra *amiga*. A mãe questiona na linha 50. *MOT: é a mamãe amiga? Em seguida, OLI responde na linha 51. *CHI: é mamãe miga. No decorrer dessa interação na linha 66. *CHI: mamãe põe [/] põe a água ele de vidade [*] [: verdade]? OLI com um tom interrogativo demanda que a mãe ponha água de verdade na piscina. Tal demanda é negada pela mãe.

Assim, percebemos que a expressão *miga* utilizada por OLI se associa a um modo de tratamento mais afetuoso e apelativo direcionado a sua mãe como uma tentativa de convencê-la a colocar água de verdade na piscina. Através desse movimento, OLI parece buscar uma mudança na conduta de sua mãe, que, desde o início da interação, deixa claro que não vai colocar água de verdade na piscina.

Esse conjunto de dados traz assim uma bela ilustração da dinâmica das representações evocada pela expressão *miga*. De acordo com Romero (2010), a virtualidade das noções torna possível a atribuição de uma nova propriedade à unidade linguística. Neste caso, OLI, ao empregar a expressão *mamãe miga* de modo espontâneo e original, nos faz compreender, de um lado, toda a criatividade e singularidade constitutivas da linguagem da criança, de outro, a impossibilidade dos dicionários de agregar um conjunto fixo de definições e de acompanhar as reconfigurações da era digital refletidas sobre a língua.

Esse movimento de apropriação da expressão *miga* inscrito na fala de OLI revela ainda a interface entre os aspectos sincrônicos e diacrônicos que fundamentam a língua. Isso significa que, mesmo que OLI não compreenda seu papel nas transformações sobre a língua, ela se comporta como um participante ativo no processo evolutivo que perpassa os diferentes modos de dizer e o modo como as palavras são ditas. Assim, podemos compreender as reconfigurações atribuídas às palavras ao longo do tempo e os modos pelos quais a criança e sua comunidade linguística se expressam no mundo. Ancoradas na perspectiva enunciativa, evidenciamos que “cada discurso enunciado pela criança na sincronia traz, simultaneamente, a diacronia, pois consideramos que é pela história de suas enunciações que ela se inscreve na estrutura da língua” (SILVA, 2009, p. 148).

Por fim, a partir dos dados, podemos constatar que a criança ao mergulhar intensamente na lingua(gem), demonstrou um processo de apropriação vinculado não somente ao sistema léxico e semântico da sua língua materna mas também as reconfigurações das palavras disseminadas no contexto digital. Dito isso, concordamos com a premissa de que “as crianças são produzidas na história e na cultura e, ao mesmo tempo, produzem história e cultura. Isso quer dizer que elas carregam marcas do contexto social de que participam e, paralelamente, podem transformá-lo, recriando-o com suas ações” (CORSINO, 2012, p. 63-64).

Recorte Analítico 9

Sessão de filmagem 11 (OLI, 3 anos e 8 meses) Vídeo (3_10_8a) Tempo – 00:15:40

Noções em torno de um livro de bebê e um livro de mocinha

Na ocasião, a criança e a observadora estão no seu quarto. OLI se encontra sentada brincando de dar banho nas bonecas Alice e Dora.

1. %act: CHI se levanta da cadeira e vai em direção ao berço das bonecas.
2. *OBS: olha que lindo!
3. *CHI: é uma cam+/-
4. *OBS: de quem é?
5. *OBS: o quê que é isso?
6. *CHI: é uma caminha da Dora.
7. *CHI: é da Dora.
8. *OBS: a:::h não é do bebê?
9. *CHI: é sim!
10. %act: CHI arruma o pano que está dentro do berço.
11. *CHI: é da Dora bebê # que eu sei que ela entrou aqui # nessa caminha.
12. *OBS: a:::h@i!
13. *OBS: e a Dora # é um bebê?
14. *CHI: sim!
15. %act: CHI volta e senta na cadeira.
16. *OBS: por que que ela é um bebê?
17. *CHI: porque ela [/] ela ainda (es)tá crescendo.
18. *OBS: a:::h entendi!
19. *OBS: por que ela ainda (es)tá crescendo?
20. *CHI: oia [*] [olha] o tamanho que ela não (es)tá.
21. *OBS: e a Alice?
22. *OBS: Alice é um bebê?
23. *CHI: essa # está bem pequenininha
24. *OBS: então você tem dois bebês?
25. *CHI: sim!

[...]

26. *CHI: eu vou pegar um livro de bebê # (es)tá bom?
27. *CHI: fica aí.
28. *OBS: tá.
29. *CHI: onde que eu vou+...
30. *CHI: ah@i! (es)tá aqui.
31. *OBS: a:::h deixa eu ver o livro de bebê.
32. *CHI: o(olha)!
33. %act: CHI aperta um botão no livro que emite um som.
34. *OBS: a:::h esse é o livro de bebê?
35. *CHI: só apertar aqui.
36. *OBS: a:::h! e por que esse é um livro de bebê?
37. *CHI: porque [/] porque bebês usam histórias.

38. *OBS: os bebês usam histórias?
39. *CHI: olha!
40. %act: CHI mostra o livro para OBS.
41. *CHI: está vendo?
42. *OBS: ah e esse [/] esse [/] esse livro de bebê conta a história de quê?
43. *CHI: de bebê quando [/] quando sai +...
44. *CHI: quer ver?
45. *CHI: + quando o bebê sai aqui.
46. %act: CHI aperta um botão no livro que emite um som.
47. *CHI: o(lha)!
48. *OBS: ah@i o bebê aperta aí?
49. *CHI: sim!
50. *CHI: quando o livro de bebê # assim o(lha).
51. %act: mostra a capa do livro para OBS.
52. *OBS: a::h entendi!
53. *CHI: fui eu que comprei na loja de que tem livro de bebê.
54. *OBS: ah@i! você comprou pra quem?
55. *CHI: para ela e ela.
56. %act: CHI aponta para as duas bonecas que estão na banheira.
57. *OBS: ah (vo)cê comprou pra contar histórias para seus bebês?
58. *CHI: é!

[...]

59. *CHI: é um livro # isso aqui é livro de bebê.
60. *CHI: o(lha)
61. %act: aperta os botões coloridos que estão fixados na capa do livro.
62. *CHI: roxo # azul # ve(r)de # ve(r)melho e laranja (laranja) # amarelo.
63. *OBS: ah!é um livro colorido.
64. *OBS: e os seus bebês gostaram desse livro?
65. *CHI: sim!
66. *CHI: isso aqui é livro # o(lha).
67. *CHI: quando o livro passar+...
68. *OBS: a::h!
69. *CHI: + é livro de bebê.
70. *CHI: está vendo?
71. *OBS: estou!
72. *CHI: o(lha) o livro de bebê é para história.
73. *CHI: agora é oto [*] [: outro] livro.
74. *CHI: esse aqui já foi.
75. *CHI: agora otlo [*] [: outro].
76. %act: CHI coloca o livro de bebê no suporte e procura outro livro.
77. *CHI: deixa eu ver [/] deixa eu ver+...
78. *CHI: ah@i! # esse.
79. %act: CHI pega outro livro.
80. *OBS: e esse é de bebê?
81. *CHI: não!
82. *CHI: é de esse aqui # é de livro quando as pessoas lerem.
83. *OBS: a::h esse livro aí não é de bebê.
84. *CHI: é! # não é.

85. *OBS: esse aí é de quem?
86. *OBS: esse livro.
87. %act: CHI abre o livro.
88. *MOT: qual o nome do livro filha?
89. *MOT: fala pra tia Suzi.
90. *CHI: a de ve(r)melho.
91. *MOT: fala o nome do livro pra tia Suzi.
92. *CHI: isso aqui é da chapeuzinho cororida [*] [colorida].
93. *OBS: a::h@i! da chapeuzinho colorido.
94. %act: CHI conta a história para OBS.
95. *CHI: era uma vez # uma pequena vila chamava chapeuzinho
96. *CHI: chapeuzinho leva essa torta lá para sua vó
97. *CHI: sua (a)vó mora perto de uma [/] de uma f(l)oresta
98. %act: CHI conta mudando o tom da voz.
99. *CHI: obrigada!
100. *CHI: cuidado@i! que tem o lobo # não sai na f(l)oresta+...
101. *CHI: tudo bem!
102. %act: CHI conta a história cantando.
103. *CHI: pela estrada fora eu vou tão sozinha xxx
104. *CHI: olha@i!
105. %act: CHI mostra o livro aberto para OBS.

[...]

106. %sit: mãe surge no corredor do quarto
107. *CHI: <e ela andava de uma pequena f(l)oresta>
108. *CHI: olha@i! mamãe # olha@i!
109. %act: CHI mostra o livro aberto para MOT.
110. *OBS: (vo)cê (es)tá contando a história pra tia Suzi?
111. *OBS: ah@i! a chapeuzinho cor de abóbora
112. *CHI: cor de abóbora [*] [: abóbora]
113. *OBS: nossa@i! # que legal essa história.
114. *CHI: agora ele estava um lobo e o lobo xxx que tem melancia # tem bolo e também melancia e com chá.
115. *OBS: eita@i!
116. *CHI: e aí a vovó (es)tava parecendo estranha
117. *CHI: a vodade [*] [: verdade] que ele era um lobo.
118. *OBS: era um lobo? não era a vovó?
119. *CHI: não!
120. *CHI: é um lo::bo!
121. %com: CHI continua contando as histórias das chapeuzinhos.

[...]

122. *CHI: e agora fim.
123. *OBS: ai que legal essas histórias!
124. *OBS: que lindas!
125. *OBS: mas essas histórias são de bebê?
126. *CHI: não # são de mocinhas ué@i.
127. *OBS: ah@i! são de mocinhas.

Neste recorte analítico, encontramos uma diversidade de recursos linguísticos na fala de OLI que, como sugere Culioli (1990), integra sutilezas e a ocorrência de fenômenos reveladores. Neste caso, selecionamos dois ângulos de análises complementares. O primeiro ângulo é delimitado nos enunciados transcritos entre as linhas 6 e 25:

6. *CHI: é uma caminha da Dora.
7. *CHI: é da Dora.
8. *OBS: a::h não é do bebê?
9. *CHI: é sim!
10. %act: CHI arruma o pano que está dentro do berço.
11. *CHI: é da Dora bebê # que eu sei que ela entrou aqui # nessa caminha.
12. *OBS: a::h@i!
13. *OBS: e a Dora # é um bebê?
14. *CHI: sim!
15. %act: CHI volta e senta na cadeira.
16. *OBS: por que que ela é um bebê?
17. *CHI: porque ela [/] ela ainda (es)tá cresce:ndo.
18. *OBS: a::h entendi!
19. *OBS: por que ela ainda (es)tá crescendo?
20. *CHI: oia [*] [olha] o tamanho que ela não (es)tá.
21. *OBS: e a Alice?
22. *OBS: Alice é um bebê?
23. *CHI: está [/] está bem pequenininha.
24. *OBS: então você tem dois bebês?
25. *CHI: sim!

Neste trecho, percebemos que a partir das questões da observadora, OLI parece utilizar-se de sua vivência para responder a tais questionamentos. Tomando como base as bebês Dora e Alice, nos enunciados das linhas 17, 20 e 23, a noção de bebê instanciada na fala de OLI traz um conjunto de representações que as descrevem como seres que se encontram em fase de crescimento e são bem pequenininhos. Esse exemplo mostra que OLI parece evocar parâmetros em relação ao tamanho do corpo de um bebê (que ainda está crescendo) que se difere do seu (já crescido em relação ao do bebê). Os dados corroboram com o pensamento de Culioli (1990), quando o autor afirma que considerando a imersão da criança na linguagem, ela construirá um referencial em relação ao seu corpo.

É importante dizer que a noção instanciada pelos enunciados de OLI não constitui a noção em sua realidade qualitativa, já que ela não é apreensível em sua

completude. O próprio caráter dinâmico e flexível inscrito na fala da criança nos mostra que lidamos constantemente com representações que não cessam de se reorganizar. Desse modo, como aponta Romero (2010), as interações constitutivas dos enunciados infantis, ao apontarem para o que pertence ou não ao domínio nocional vão pouco a pouco delineando e expandindo – em uma expansão que não se refere em absoluto a expansões de um semantismo de base. Mas integra a experiência da criança com o caráter vivo da língua que se desdobra entre ocorrências e noções.

O caminho das representações construído por OLI em torno de um bebê, nos faz pensar no segundo ângulo de análise no qual a criança constrói uma distinção entre um livro de bebê e um livro de mocinha. Entre as linhas 26 e 72, encontramos um jogo de relações que permite OLI descrever um conjunto de propriedades físico-culturais que caracterizam um livro de bebê, como por exemplo: quando OLI aperta os botões sonoros e aponta que eles são coloridos, mostrando a observadora suas propriedades lúdicas que no nível das representações de OLI estão associadas à um livro para bebês.

Posteriormente, entre as linhas 73 e 127 a criança escolhe outro livro que afirma não ser para bebês. Ela escolhe o livro sobre as histórias das chapeuzinhos coloridas. Ao final, quando questionada pela observadora na linha 125. *OBS: mas essas histórias são de bebê? OLI afirma na linha 126. *CHI: não # são de mocinhas ué@i. Observamos que, para a criança, o tipo de livro sobre as chapeuzinhos coloridas difere dos livros de bebê. Por hipótese, a criança parece tomar como base a narrativa, ou seja, a chapeuzinho como personagem central parece evocar em OLI a representação de uma mocinha que difere de um bebê e que, do ponto de vista imaginário, já pode vivenciar histórias de aventuras com um lobo. Essas relações que OLI constroem para estabelecer uma distinção entre um livro de bebê e um livro de mocinha mostram que a imersão da criança na língua abrange um palco de muitas experimentações e criatividade, no qual as representações são gradualmente elaboradas tanto pela atividade simbólica quanto pelas propriedades físico-culturais.

Assim, evidenciamos que a construção da noção é um processo que se inicia na infância. Como ilustramos, OLI no caminho da elaboração das noções, construiu propriedades dos diferentes tipos de livros associados a seu entorno, por alterações e designações que gradualmente foram estabilizadas na interação, por meio de ocorrências enunciativas mais ou menos imaginárias. Há, assim, nos movimentos sucessivos de sua fala, todo um trabalho de operações que abrange em grande parte a

propriedade fundamental e simbólica da atividade de linguagem regulada pela plasticidade que se nutre de estabilidade e de deformabilidade (CULIOLI, 1990).

Verificamos que as noções instanciadas na produção enunciativa de OLI surgiram muitas vezes, das perguntas que lhe foram direcionadas. Nesta direção, ilustramos que há muitas construções, nas quais OLI não só demonstra capacidade de responder as demandas dos adultos como também elabora um sentido de natureza contextual e relacional. Esse movimento permite à criança assumir uma postura ativa e flexível no processo de significação das palavras que se constrói e reconstrói ao longo da interação.

Por fim, destacamos a relação de familiaridade que a criança estabelece com o universo dos livros, que certamente é mediada pelo meio cultural no qual ela está inserida. Notamos, ainda, que OLI faz uso de um número maior de recursos para atribuir sentido às palavras, demonstrando um discurso linguisticamente mais elaborado em relação aos exemplos anteriores. O interesse pelos livros e sua imaginação levaram OLI aos três anos e dez meses de idade a ocupar um lugar que, além de atribuir sentido às palavras, lhe permitiu vivenciar os primeiros passos como leitora e contadora de histórias.

Recorte Analítico 10

Sessão de filmagem 13 (OLI, 4 anos) Vídeo (OLI 4_0_ 20a) Tempo – 00:23:03

A noção em torno de uma roupa especial: os múltiplos caminhos da lingua(gem)

Na situação, OLI e observadora estão brincando de boneca no quarto. A criança descreve um conjunto de procedimentos necessários para dar banho na boneca. Vejamos abaixo:

1. *CHI: pronto!
2. *CHI: vamos começar?
3. *OBS: vamos!
4. *CHI: vamos pimero [*] [: primeiro] colocar o shampoo
5. *CHI: vamos [/] vamos colocar água
6. *CHI: pronto!
7. *CHI: e agora falta sa # sabão porque pa(ra) ficar aqui o(lha)
8. *OBS: hu::m@i
9. *CHI: lavar o rostinho aqui

10. *CHI: lavar aqui lavar a baiguinha [*] [: barriguinha] aqui [/] aqui [/] aqui [/] aqui [/] aqui [/] aqui [/] aqui [/] aqui.
11. *CHI: pronto pa(ra) ficar aí agora pa(ra) ela ficar cheirosa pa(ra) [/] pa(ra) tirar tudo isso pa(ra) tirar pa(ra) tomar banho.
12. *OBS: hu::m@i
13. *CHI: pronto agora ela [/] ela precisa [*] [: precisa] brincar com o brinquedo
14. *CHI: e agora falta a espuma pa(ra) fazer assim o(lha).
15. *OBS: a::h@i!quanta espuma!
16. *OBS: nossa@i!
17. *CHI: é pa(ra) pôr no cabelo essa espuma.
18. *OBS: nossa@i(es)tá cheio de espuma no banho.
19. *CHI: e aí p(r)ecisa(en)saboar uma gotinha dessa.
20. *OBS: hu::m@i entendi!
21. *CHI: e p(r)ecisa disso o(lha).
22. %act: criança coloca um pedaço de pano dentro da seringa.
23. *OBS: a::h@i# entendi!
24. *CHI: vou pôr assim.
25. *CHI: vou pôr aqui e depois vai xxx a gotinha.
26. %act: criança tenta tirar com o dedo o pano de dentro do tubo da seringa.
27. *CHI: cuidado meu dedo!
28. *OBS: 0 [=! risadas].
29. *OBS: cuidado meu dedo.
30. *CHI: 0 [=! risos].
31. *OBS: seu dedo ia entrando aí?
32. *CHI: 0.
33. %act: criança manipula a seringa.
34. *OBS: eita@i!
35. *CHI: e agora a gotinha.
36. %act: criança continua manipulando a seringa.
37. *CHI: o tamanho da gotinha é assim o(lha).
38. *CHI: o tamanho da gotinha # o tamanho da gotinha (es)tá ótimo.
39. *CHI: e agora falta [/] falta [/]falta esses # uma legais xxx.
40. *OBS: olha quantas espumas legais.
41. *CHI: pega aqui o(lha) dá pa(ra) pôr aqui isso.
42. *OBS: nossa@i! que banho delicioso!
43. *CHI: agora chega # já é hora de sair.
44. *OBS: e agora cadê a toalha pra secar?
45. *CHI: não sei.
46. *CHI: ah@i a toalha # aqui a toalha.
47. *OBS: a::h a toalha pra secar.
48. *CHI: e ela precisa ficar na cama dela.
49. *OBS: hu::m@i!
50. *CHI: esse aqui é o berço dela.
51. *CHI: ela deita pa(ra) [/] pa(ra) pegar uma roupa nova.
52. *CHI: uma roupa nova bem limpinha.
53. *CHI: ela vai pegar cobertaporque [/] porque ela ficou molhada
54. *CHI: ela precisa secar aqui enrolar aqui enrolando [/] enrolando
55. %act: criança enrola a boneca com uma fralda.
56. *OBS: ah@i!ela vai enrolando.
57. *CHI: ela é um bebê.

58. *CHI: ela seca pa(ra) pegar [/] pa(ra) pegar [*] [: ficar] cheirosa assim.
59. *CHI: <o(lha) dá pa(ra) fazer assim quando [/]quando está molhada> [>]
60. *OBS: <deixar ela quentinha né porque ela acabou de tomar banho # né?> [<]
61. *CHI: é porque [/] porque ela p(r)ecisa pomar [*] [: tomar] ela p(r)ecisa esperar secar
62. *CHI: ela p(r)ecisa esperar secar porque ela está toda molhada.
63. *OBS: a::h e depois que ela secar o quê que você vai fazer?
64. *CHI: pôr a roupa ué@i.
65. *OBS: a::h@i
66. *CHI: a roupa linda.
67. *CHI: quando ela já secou # eu vou tirar isso e isso e isso a toalha dela.
68. *CHI: agora vamos pôr essa roupa aqui e vamos pôr nela.
69. *CHI: essa roupa é mais [/] é mais emocionante.
70. *OBS: essa roupa é o quê?
71. *CHI: essa aqui é uma roupa especial.
72. *OBS: ah@i!é especial
73. *OBS: e por queessa roupa é especial?
74. *CHI: eu vou eu vou por essa toalha pa(ra) fazer pa(ra) fazer um xxx pa(ra) fazer pa(ra) fazer pa(ra) fazer.
75. *OBS: mas me conta o porquê que esse vestido é especial?
76. *CHI: 0
77. %act: CHI coloca uma fralda no chão.
78. *CHI: porque a gente espaço pa(ra) gente fazer pa(ra) gente fazer porque a gente p(r)ecisa pa(ra) fazer pa(ra) fazer pa(ra) fazer o o o chão pa(ra) fazer pa(ra) fazer xxx pa(ra) brincar
79. *CHI: pa pa ver pa ficar com a fralda e depois vai [/] vai [/] vai [/] vai chamar a mãe que fez cocô.
80. *OBS: a:::h@i!
81. *CHI: 0
82. %act: criança coloca a fralda no chão e a arruma.
83. *CHI: agora sim
84. *CHI: cadê a minha bebê?
85. *OBS: o(lha) aí do seu lado o(lha) aí atrás de você aqui o(lha)
86. *CHI: e vamos pôr a roupinha.
87. *OBS: cadê o vestido emocionante?
88. *CHI: aqui o vestido
89. *CHI: é emocionante porque ela adora pôr esse vestido # porque é legal.
90. *OBS: a:::h@i!
91. *CHI: ele [/] ele é bonito deixa xxx e eu vou pôr a roupa nela pa(ra) ela ficar bem [/] bem mais linda pra ela ficar aqui # o(lha)@i!
92. *CHI: pa(ra) ela ficar deitada aqui pa(ra) sentar e depois deitar ela vai deitar aqui o(lha) pa(ra) pôr o pijama aqui o(lha).
93. *CHI: põe o pijama porque é aqui o(lha)
94. *CHI: vamos pôr o pijama aqui pijama aqui.
95. %act: criança coloca um vestido azul na boneca.
96. *OBS: oxe@i!mas não era o vestido?
97. *OBS: é o pijama ou o vestido?
98. *CHI: é [/] é um pijama de vestido.
99. *OBS: a::h@i!e como que é esse pijama de vestido?

100. *CHI: esse pijama de vestido é [/] é pa(ra) dormir pa(ra) ficar pa(ra) dá um sonho ué@i
101. *OBS: pra dar um soninho?
102. *CHI: pa dá pa dá pa dá pa ficar com preguiça.
103. *OBS: a::h@i!
104. *OBS: o pijama fica com preguiça?
105. *CHI: sim!
106. *CHI: eu fico com preguiça porque eu durmo e eu fico com preguiça.
107. *OBS: a:h@i!então se colocar o pijama você fica com preguiça?
108. *CHI: sim!
109. *CHI: po(r)que eu não (es)to(u)de pijama minha mãe me disse pa(ra) eu pa(ra) eu ficar de pijama e po(r)que [/] po(r)que eu não escutei.
110. *OBS: a::h@i! ese colocar a roupa de pijama fica com preguiça?
111. *CHI: sim!
112. *CHI: roupa do pijama é [/] é legal!
113. *CHI: e::u gosto.
114. *CHI: eu gosto de pôr um pijama esse aqui o(lha)
115. *CHI: deixa eu pôr o pijama.
116. *CHI: o pijama de vestido (es)tá pronto!
117. *OBS: ai@i que linda!

Observamos uma série de (re)construções em torno de uma roupa especial, transcritas nas linhas: 64. *CHI: essa roupa é mais [/] é mais emocionante; 71.*CHI: essa aqui é uma roupa especial; 66. *OBS: e por que essa roupa é especial? 89. *CHI: é emocionante porque ela adora pôr esse vestido porque é legal. 92. *CHI: ele [/] ele é bonito deixa xxx e eu vou pôr a roupa nela pa(ra) ela ficar bem [/] bem mais linda pra ela ficar aqui # o(lha)@i!

Percebemos que, diante do questionamento da observadora, a criança evoca noções de uma roupa que a torna especial. OLI emprega um conjunto de qualificativos em diferentes enunciados para estabilizar o sentido por ela atribuído a essa roupa que não é uma roupa qualquer. Nas linhas apontadas acima 82 e 84, ela apresenta propriedades que justificam o sentido atribuído à roupa especial. Acreditamos que esse movimento evoca representações de uma ocasião na qual o ato de vestir essa roupa na boneca a deixará bem mais linda e isso talvez lhe traga emoção, tornando essa roupa especial e, nas palavras da própria criança, emocionante.

Do ponto de vista gramatical, o emprego pouco usual apresentado por OLI na roupa emocionante revela a face maleável e dinâmica do pôr em uso a língua. Assim, a articulação entre a atividade de linguagem e a construção de sentido é revelada na conduta enunciativa de OLI e isso nos permite compreender a construção de um espaço de representações, de uma rede de relações entre os arranjos das marcas formais e os

próprios significados por eles veiculados. Esse modo singular inscrito na fala da criança é interessante, uma vez que nos permite construir uma prática analítica na qual podemos refletir sobre essas redes de relações. Assim, “teremos uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, uma gramática em que as zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua, são efetivamente consideradas” (ROMERO, 2007, p. 96).

Ademais, considerando o contexto do brincar e seus recursos expressivos, percebemos uma posição criativa que caracteriza a linguagem na brincadeira, tornando a criança um sujeito ativo, pois ela vivencia um mundo próprio, no qual ela reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe proporcione prazer (FREUD, 1908).

Os dados encontrados ratificam essa premissa freudiana, bem como corroboram com o fato de que o brincar conduz a criança a um caminho de descobertas e (re)invenções. São diferentes estratégias e recursos que, por via da brincadeira, a criança explora a língua e o mundo ao seu redor. Os caminhos da aquisição, mediados pela ação lúdica, se desenvolvem entrelaçados com a linguagem. Durante esse processo, o brincar pode servir como contexto e meio para a expressão e consolidação da fala da criança, o que nos levaria, inclusive, a entender aspectos do funcionamento da linguagem de modo amplo (ALMEIDA, ROMERO, 2016).

Em diálogo com a perspectiva culioliana, essa ilustração nos mostra como a criança imprime seu potencial criativo, suas histórias e vivências sobre a língua, construindo sobre a mesma uma face subjetiva ao lado do conhecimento gramatical. Esse movimento, como assinala a teoria culioliana, alimenta o funcionamento dinâmico da língua, atribuindo-lhe um estilo que singulariza seus enunciados.

O estilo enunciativo de OLI evoca noções que se manifestam como uma ramificação de propriedades que se organizam umas em relação às outras em função de fatores psíquicos, culturais e antropológicos. “Temos todo um conjunto de fenômenos os quais certamente tornarão propriamente conscientes, porque eles são explícitos, e os outros não” (CULIOLI In DUCARD 2004, p. 13-14).

Em consonância com essas idéias, Martinot (2008) assinala que as línguas são ferramentas de produção de sentidos que têm um funcionamento único, por um lado, por causa do tipo de combinação especificamente linguística: o sentido de um enunciado resulta da combinação de unidades arbitrárias desprovidas de um significado

intrínseco, e, por outro lado, por causa da gama de combinações possíveis que, na escala da percepção humana, são infinitas.

Pensando nesta gama de combinações, apontamosnos enunciados posteriores, transcritos entre as linhas 92 e 116, aspectos que também merecem destaque.

92. *CHI: pa(ra) ela ficar deitada aqui pa(ra) sentar e depois deitar ela vai deitar aqui o(lha) pa(ra) pôr o pijama aqui o(lha).
93. *CHI: põe o pijama porque é aqui # o(lha)
94. *CHI: vamos pôr o pijama aqui [/] pijama aqui.
95. %act: criança coloca um vestido azul na boneca.
96. *OBS: oxe@i! mas não era o vestido?
97. *OBS: é o pijama ou o vestido?
98. *CHI: é [/] é um pijama de vestido.
99. *OBS: a::h@i!e como que é esse pijama de vestido?
100. *CHI: esse pijama de vestido é [/] é pa(ra) dormir pa(ra) ficar pa(ra) dá um sonho ué@i
101. *OBS: pra dar um soninho?
102. *CHI: pa(ra) dá pa(ra) dá pa(ra) dá pa(ra) ficar com preguiça.
103. *OBS: a::h@i!
104. *OBS: o pijama fica com preguiça?
105. *CHI: sim!
106. *CHI: eu fico com preguiça porque eu durmo e eu fico com preguiça.
107. *OBS: a::h@i!então se colocar o pijama você fica com preguiça?
108. *CHI: sim!
109. *CHI: po(r)que eu não (es)to(u)de pijama minha mãe me disse pa(ra) eu pa(ra) eu ficar de pijama e po(r)que [/] po(r)que eu não escutei.
110. *OBS: a::h@i! e se colocar a roupa de pijama fica com preguiça?
111. *CHI: sim!
112. *CHI: roupa do pijama é [/] é legal!
113. *CHI: e::u gosto.
114. *CHI: eu gosto de pôr um pijama esse aqui o(lha)
115. *CHI: deixa eu pôr o pijama.
116. *CHI: o pijama de vestido (es)tá pronto!

Assinalamos, nesta sequência enunciativa, a emergência de um jogo referente às posições enunciativas estabelecidas entre OLI e a observadora diante de questionamentos da observadora sobre o que vem a ser uma roupa especial, o que leva à especificação, nos enunciados de OLI, da tal roupa como um pijama de vestido. Esses questionamentos, transcritos nas linhas 96 e 97, mostram a observadora perguntando a OLI se aquela peça de roupa é um vestido ou um pijama. Na linha 98, OLI responde. *CHI:é [/] é um pijama de vestido. A observadora continua, na linha. *OBS: a::h@i!e como que é esse pijama de vestido?. A criança responde na linha 100. *CHI: esse pijama de vestido é [/] é pa(ra) dormir pa(ra) ficar pa(ra) dá um sonho ué@i. A

observadora a questiona novamente 101. *OBS: pra dar um soninho? O que leva OLI a reformular seus enunciados mais uma vez nas linhas: 102.*CHI: pa(ra) dá pa(ra) dá pa(ra) dá pa(ra) ficar com preguiça e 106. *CHI: eu fico com preguiça porque eu durmo e eu fico com preguiça. A observadora busca a confirmação, reformulando outro questionamento na linha 107.*OBS: a:h@i! então se colocar o pijama você fica com preguiça? Em seguida, OLI diz 108. *CHI: sim!

Refinando essa análise, percebemos na fala de OLI um conhecimento que parece distinguir a linguagem simbólica delimitada no cenário lúdico, visto ser *o pijama de vestido* um enunciado que, fora do universo lúdico, pode ser considerado inusitado. Podemos ilustrar essa dinâmica, quando a observadora lança um questionamento a OLI na linha 110. *OBS: a::h@i! e se colocar a roupa de pijama fica com preguiça? Essa conduta parece ser suficiente para que a criança, na sequência, apresente um movimento ajustável, reformulando o seu enunciado na linha 112. *CHI: roupa do pijama é [/] é legal! A criança, ao produzir espontaneamente essa reformulação, demonstra saber, ainda que de modo não consciente, que ela não pode fazer um uso qualquer da língua, o que a faz empregar *roupa de pijama*. Em outras palavras, neste enunciado, a criança parece reajustar a sua fala referente ao pijama de vestido a partir da interação ocorrida.

Ao final dessa sequência, voltando ao contexto da brincadeira, OLI coloca o vestido na boneca e reintroduz *o pijama de vestido* na linha 116. *CHI: o pijama de vestido (es)tá pronto! Esse movimento indica, portanto, a maleabilidade existente entre os aspectos regulares que organizam a língua via enunciação e os recursos simbólicos que podem transformá-la na linguagem da brincadeira.

Encontramos nesta dupla face da linguagem situada entre o faz-de-conta e a realidade o sentido sendo construído e reconstruído por OLI a cada ato de enunciação. A esse respeito, concordamos que apesar de toda emoção e investimento direcionados ao mundo lúdico, “a criança o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real” (FREUD, 1908, p. 79).

A emergência dessas (re)construções semânticas que, na fala de OLI, se movimentam de *roupa especial* para *vestido de pijama* nos aproxima do diálogo entre Culioli e Freud, estabelecido por meio de uma propriedade fundamental da língua: o fato de OLI, como sujeito enunciador, poder bifurcar em um sentido ou em outro. O conceito de bifurcação é, portanto, um importante ponto de conexão entre esses autores.

Culioli adota esse conceito para explicar a existência de mais de um caminho no processo de estabilização do sentido. Nesta perspectiva, os enunciados de OLI ilustram esse dinamismo, no qual “cada vez que há uma história, que há caminhos, mantemos toda a possibilidade, a capacidade, de voltar e de fazer novamente caminhos sobre os caminhos” (CULIOLI, NORMAND, 2005, p. 75).

Na teoria freudiana, o conceito de bifurcação integra essa possibilidade de um caminho da fala, entre outros, delimitado na articulação entre os aspectos conscientes e inconscientes. Quando OLI enuncia, ela atribui essa possibilidade à palavra, considerando sua constituição complexa, de manter sempre sua característica mutável e facilitar o deslocamento no caminho de suas associações como falante, proporcionando os disfarces da ambiguidade (MORAIS, 2014).

Por fim, o diálogo entre Culioli e Freud contribui para o trabalho analítico, em especial para a reflexão sobre os aspectos não conscientes da atividade de linguagem. Essa reflexão leva à constatação de que só se alcança o sentido quando este se encontra circunstancialmente estabilizado no contexto enunciativo de sua produção, o que aponta seu caráter flexível, resultado de diferentes articulações entre o sujeito e a atividade de lingua(gem).

4.5. A atividade de linguagem e a construção de sentido nos enunciados infantis

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

A história nos ensina que a fala infantil interessa aos estudos voltados à linguagem e à cognição humana há muitos anos. A infância, como expõe Freud (1908), é a fonte dos primeiros traços imaginativos sobre a língua. Buscando, sempre que possível, não nos deixar levar por nossa condição adulta, mergulhamos na atividade de linguagem infantil e na imaginação apresentada pela criança, que tanto nos ensinou sobre a capacidade de se reinventar a língua.

Sob a ótica de Culioli, a linguagem consiste em uma atividade em que se observam a produção e o reconhecimento das formas enquanto traços de operações (representação, referenciação e regulação), conceitos explorados no decorrer de nosso

trabalho. A significação não é, portanto, veiculada, mas reconstruída. A relação entre produção e reconhecimento supõe a capacidade de ajustamento entre os sujeitos. É porque existe um jogo intersubjetivo entre o nível I, cognitivo, e nível II, linguístico, que existem os movimentos de ajustamento (CULIOLI, 1990).

A partir da teoria culioliana, foi possível analisar a atividade de linguagem infantil por meio da articulação entre as atividades de representação, a referenciação e a regulação que sustentam a co-construção de sentido. Em cada recorte analítico, foi possível observar o caminho simbólico das representações (em construção) evocado pela fala de OLI e como os arranjos derivados da materialidade da língua foram por ela utilizados para atribuir sentido às palavras e expressões. Por fim, verificamos nas interações como surge o jogo de relações entre as posições enunciativas através do qual OLI participou ativamente do processo de estabilização de sentido.

Constatamos que a linguagem da criança em aquisição é por natureza um contexto de manifestação da própria atividade epilinguística que nos leva sempre a uma trilha na qual se redescobrem os sentidos em cada ato de enunciação. A partir da análise, delimitamos uma reflexão que está para além da percepção imediata da atividade de linguagem, construída com base nas operações cujos traços se manifestam nos enunciados da criança durante a interação com seus interlocutores.

Destacamos, assim, as grandes contribuições de Freud (1912) no que diz respeito à análise sobre a atividade de linguagem e seus aspectos inconscientes na fala da criança. O próprio Culioli reconhece que sua abordagem sobre o fenômeno epilinguístico integra aquilo que na teoria de Freud caracteriza a busca pela gênese do aparelho psíquico (CULIOLI, NORMAND, 2005).

Paralelo aos autores supracitados, encontramos na concepção de Vygotsky uma explicação semelhante sobre o mecanismo de linguagem que sustenta o processo de construção de sentido. Suas pesquisas evidenciaram que o desdobramento do sentido nos enunciados da criança se constroi de maneira dinâmica, exatamente como acontece com o pensamento infantil. “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (VYGOTSKY, 2009, p. 408).

Os pensamentos de Culioli, Freud e Vygotsky conectam-se na compreensão de um sentido mutável, opondo-se à existência de sentidos prévios à materialidade verbal.

Os autores apresentam, portanto, um posicionamento semelhante no que tange a interface entre a atividade de linguagem e a construção de sentido na fala infantil.

Nesta perspectiva, evidenciamos que a criança, em sua singularidade, manifesta em suas representações um bonito raciocínio sobre o funcionamento das expressões na língua, o que mostra que suas experiências de ordem linguageira a levam a estruturar, gradualmente, um conhecimento sobre a língua ao lado de uma gramática subjetiva que lhe permite explorar de modo criativo o sentido das palavras.

A abordagem interdisciplinar apresentada neste trabalho traz um aspecto central na análise sobre a fala infantil, a saber, a importância de compreender as recriações da criança sobre a língua como idiossincrasias que fundam um estilo de fala que lhe é próprio. Porém, ao fundar esse estilo, tais recriações estimulam, nos diferentes contextos, ajustamentos pautados em uma ordem linguageira que viabilizam a co-construção dos sentidos das palavras no jogo enunciativo.

Sugerimos que este estudo, ao confrontar questões relacionadas a caracterizações semânticas fundamentadas na existência de conteúdos prévios à enunciação, pode expandir a visão sobre a maneira como a criança utiliza, manipula, constrói e reconstrói unidades e expressões linguísticas quando há confrontos, questionamentos, retomadas e negociações em relação ao processo de significação.

O contato com a fala da criança nos permitiu mergulhar sobre a dinamicidade inscrita no universo semântico das palavras. Percebemos a importância dessa reflexão quando observamos que:

[...] por ser o sentido tão presente na experiência cotidiana da linguagem, sequer pensamos em que consiste esse sentido frequentemente atribuído às palavras, sequer indagamos sobre o modo como ocorre. A ideia de que as palavras têm sentidos, de que trazem consigo o sentido – ideia com a qual se está acostumado – não é normalmente questionada, ainda que não se saiba exatamente qual seja esse sentido, nem se saiba explicá-lo, ou que esse sentido seja, por vezes, escorregadio – ora se quer dizer uma coisa, ora outra, quando não se quer dizer algo completamente novo (ROMERO, 2010, p. 478).

Por essa razão, consideramos tão fundamental a análise sobre a atividade de linguagem na infância, visto que o conjunto de dados analisados nos possibilitou ampliar a compreensão sobre a natureza simbólica da língua(gem).

Conclusão

Ao longo deste trabalho, trouxemos fundamentos teóricos sobre a atividade de linguagem que sustentam a construção de sentido, buscando delimitar como esse processo ocorre na fala da criança. Sendo assim, refletimos sobre as diferentes perspectivas que fundaram o campo da aquisição, ampliando esse contexto reflexivo com as contribuições da Teoria das Operações Enunciativas.

Acreditamos que a grande contribuição de Culioli para o campo da aquisição consiste no trabalho analítico sobre a ontogênese das representações e os fenômenos linguísticos observados na fala da criança. A linguagem é por ele compreendida como um fenômeno complexo e heterogêneo, que nos obriga a refletir sobre as operações (Representação - Referenciação - Regulação) em atividade que lhe são constitutivas (CULIOLI, 1990).

Neste percurso, deparamo-nos com a complexidade do pensamento culioliano, que tanto nos desafiou, especialmente na busca pela compreensão do seu diálogo com a psicologia e a psicanálise. Ademais, acrescentamos a este desafio o exercício de pensar a linguagem da criança fora de uma só caixa epistemológica.

De maneira geral, os pesquisadores de cada período buscaram abordar a totalidade desse objeto de estudo por meio de um olhar interpretativo associado a uma posição teórica a partir da qual, muitas vezes, se excluem outras. Neste trabalho, construímos um caminho diferente por considerarmos a importância de uma abordagem interdisciplinar sobre a fala da criança, na medida em que ela nos permite identificar os pontos de conexão entre as teorias, bem como compreender as especificidades que as distinguem.

A articulação interdisciplinar entre as teorias de Culioli (1990), Vygotsky (2005) e Freud (1908), inscrita no campo da aquisição da linguagem, mostrou-se frutífera pelo nível de complementaridade significativo observado entre elas. Inspiradas no legado do próprio Culioli, tentamos, com as devidas limitações, reformular a epistemologia do compartimentado ao propor uma epistemologia do interativo. Dialogar com diferentes perspectivas teóricas no processo de análises constituiu, portanto, um movimento complexo e desafiador, o que nos torna, evidentemente, cientes das possíveis lacunas que possam emergir em virtude dessa proposta.

Sobre o fenômeno da aquisição, a interlocução entre essas teorias nos permitiu compreender que a fala da criança é caracterizada pelos movimentos consciente e inconsciente, estruturados no tecido social e pelos desdobramentos individuais que tornam singulares seus enunciados. Paralelo a isso, verificamos, nos diferentes recortes analíticos, características singulares de uma gramática reformulada pela criança. Evidenciamos que, na interação com seus interlocutores, OLI aplica espontaneamente o princípio de reformulação (MARTINOT, 2018) nos seus enunciados. A análise metalinguística desvelou que esse princípio impulsiona a criança no movimento de re(construção) em torno do sentido. Ela não só funda novas palavras como também atribui sentido às suas recriações, ou seja, ela se revela uma aventureira na arte da língua(gem).

Ao voltarmos nosso olhar para os dados, buscamos responder aos nossos questionamentos iniciais sobre a atividade de linguagem que caracteriza as sequências de negociação e co-construção de sentido na fala infantil. Neste percurso, detemo-nos em como surge a estabilização do sentido guiado pelos movimentos de ajustamento intersubjetivo oriundos do jogo entre os níveis I (cognitivo) e II (linguístico).

Este trabalho permitiu analisar o modo como as representações (em construção) surgem na fala de OLI. Numa perspectiva longitudinal, verificamos que, nos primeiros recortes analíticos, a criança atribuía um sentido às palavras com base nas suas funcionalidades, evocando frequentemente suas propriedades concretas. Gradualmente, no decorrer das análises, percebemos na fala de OLI uma ampliação de recursos por ela utilizados nas sequências de negociação e co-construção do sentido, desvelando o processo de estruturação no nível das representações.

A partir dos dados, pudemos verificar que se, por um lado, OLI se apropria da regularidade inerente à língua(gem), sem atribuir um sentido fixo às palavras, por outro, ela mostra a sua capacidade de recriar sentidos e usos. E é justamente face às recriações que não respondem às expectativas dos seus interlocutores que começa a compreender ser necessário negociar com o outro o sentido por ela construído em torno de uma dada palavra ou expressão.

A natureza da interação linguística estabelecida com a criança no contexto familiar se mostrou um importante recurso que pode estimular o posicionamento questionador e a conduta exploratória no processo de co-construção do sentido. Isso significa que as recriações da criança sobre a língua são alimentadas pelas trocas interacionais entre a criança e o outro. Nessa perspectiva, os dados encontrados

contribuíram para ampliar a compreensão sobre os recursos e os contextos mobilizados pela criança na semantização das palavras e as representações subjacentes ao processo de significar.

Vale destacar que a interação delimita em parte o percurso semântico que as palavras seguirão nos enunciados infantis. Corroborando com o pensamento de Vygotsky (2005), a criança desenha um caminho singular. Nas situações espontâneas de interação estabelecida entre OLI e seus interlocutores, ela demonstrou a capacidade de (re)construir os sentidos em torno das palavras e expressões de acordo com suas experiências e preferências.

Nesta análise sobre a linguagem infantil, não podemos deixar de ressaltar o universo lúdico como importante mediador dos contextos enunciativos mobilizados pela criança em interação seus interlocutores. O brincar de OLI se estende ao jogo enunciativo e as combinações imaginárias que ofereceram novos e surpreendentes sentidos as palavras. A linguagem do brincar, como bem diz Freud (1908), parece-nos ser a primeira fonte de criatividade da fala infantil.

Percebemos ainda alguns aspectos sobre a compreensão das crianças quanto à delimitação do uso da língua e do sentido construído em cada interação. Nesta perspectiva, os contextos de questionamentos e respostas, direcionados tanto pela criança ao interlocutor, quanto do interlocutor à criança, revelaram-se motivadores, estimulando a produção verbal bem como a estabilização do sentido em contextos específicos. A partir dessa dinâmica, a criança apresenta-se como alguém capaz de construir um sentido de ordem relacional junto às palavras e sinaliza seus primeiros movimentos criativos e ajustáveis sobre a língua.

Certamente, o trabalho empreendido não se esgota aqui. Esperamos que nosso estudo contribua, ao lado de outros importantes estudos no campo, a dar visibilidade aos enunciados das crianças e a suas maneiras singulares de experienciar o mundo por meio da língua. Portanto, esse exercício analítico que envolve a linguagem infantil, mais do que um ponto final, representa um ponto de partida, por ser a fala da criança um universo a ser constantemente por nós descoberto.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Giorgio Abamgen: tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, S. R. de. **O brincar e seus tons: reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2015.
- ALMEIDA, S.R. ROMERO, M. O reflexo do brincar e da fantasia na construção de sentidos dos enunciados infantis. **Revista Línguas & Letras**, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12806/10599>. Acesso em: 07 de ago de 2019.
- ARAÚJO, S. F. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 set 2017.
- ARRIVÉ, M. *et al.* (1986) **La grammaire d'aujourd'hui**. Paris: Flammarion, p.253-259.
- BACELAR, E, P. GARCIA, L, S. PASTANA, M, S, A. FERREIRA, A. B. A teoria piagetiana de Aquisição da linguagem. 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3367607>. Acesso em 06 de mar de 2018.
- BEE, H. BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. Helen Bee, Denise Boyd. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri, revisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo. Ed da Universidade de São Paulo, 1976.
- BRONCKART, J. P. Interactions, discours, significations. *Langue française*, n°74, 1987. **La typologie des discours**. pp. 29- 50. Disponível em: https://doi.org/10.3406/lfr.1987.6434https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1987_num_74_1_6434. Acesso em 17 de Out de 2018.
- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos, 1983.
- BRUNER, J. Contexts and formats. In MOSCATO, M. PIRAUT-LE BONNIEC, G. **Le langage: Construction et actualisation**. Rouen: Publications de la Université de Rouen, 1984.

- BRIGAUDIOT, M; DANON-BOILEAU, L. **La naissance du langage dans les deux premières années**. Paris: PUF, 2002.
- CARON, J. Um modèle psycholinguistique? In. DUCARD, D; NORMAND, C. (Orgs.) **Antoine Culioli: un homme dans le langage**. Paris: Ophrys, 2006.
- CORSINO, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In Patrícia Corsino. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo. Autores associados, 2012.
- CASTRO, M. F. C. P. Questões sobre a infância e a fala da criança na teorização sobre aquisição da linguagem. **Revista da ABRALIN**, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32424>. Acesso em 23 de abr de 2017.
- CHAVES, M. "Complexidade e transdisciplinaridade: uma abordagem multidimensional do setor saúde." **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://psy.med.br/textos/complexidade/complexidade.pdf>. Acesso em 16 de mar de 2019.
- CHIAROTTINO, Z. R. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. In **Teorias de aquisição da linguagem**. 2007.
- CORDEIRO, A.F.M. ANTUNES, M.A.M. A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia. **Memorandum**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6637/4211>. Acesso em 24 abr de 2019.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, T. 1. 1990.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, T. 2. 1999.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel**. Paris: Ophrys, T. 3. 1999.
- CULIOLI, A. Ceci n'est pas une conclusion. In. DUCARD, D; NORMAND, C. (Orgs.) **Antoine Culioli: un homme dans le langage**. Paris: Ophrys, 2006.
- CULIOLI, A; NORMAND, C. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. John W. Creswell; tradução Magda Lopes. Artmed. Porto Alegre, 2010.
- DANON-BOILEAU, L. Symbolisation, fonction du langage et statut du sujet entre psychanalyse et linguistique. In BOUSCAREN, J. *et al.* **Langues et langage**.

Problèmes et raisonnement en linguistique. Metalanges offerts à Antoine Culioli. Paris. Puf, 1995.

DANON-BOILEAU, L. Opérations Énonciatives et processus psychiques. In. DUCARD, D; NORMAND, C. (Orgs.) **Antoine Culioli: un homme dans le langage.** Paris: Ophrys, 2006.

DE LEMOS, C. T. G. de. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Iberoamericana**, 1984. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/41670890?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents. Acesso em 28 de mar de 2017.

DE LEMOS, M, T, G. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem.** Tese de Doutorado. Campinas, 1994. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270683/1/Lemos_MariaTeresaGuimaraesde_D.pdf. Acesso em 06 de mar de 2018.

DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. **Delta**, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/delta/article/view/31271>. Acesso em 07 de abr de 2017.

DE LEMOS, C. T. G. Desenvolvimento da linguagem e Processo de subjetivação. **Interações.** São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>. Acesso em 29 de ago de 2017.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118777/1/ppec_8637140-6881-1-PB.pdf. Acesso em 06 de abr de 2017.

DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre a aquisição de linguagem. **Letras de hoje.** Porto Alegre, 1995. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>. Acesso em 07 de abr de 2017.

DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo. Contexto, 2010.

DEL RÉ, A. Do riso à produção de enunciados humorísticos: implicações pragmáticas e discursivas. **Revista da ABRALIN**, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32425>. Acesso em 12 de mai de 2015.

DEL RÉ, A. **A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico.** São Paulo. Cultura Acadêmica, 2011.

DEL RÉ, A. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In Gonçalves, A. Góis, M. L. (orgs). **Os métodos e os dados nas ciências da linguagem.** Mercado de Letras: São Paulo, 2011.

- DEL RÉ, A; PAULA, L; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo. Contexto, 2014.
- DEL RÉ, A. Compreensão e produção de metáforas: um estudo com crianças pré-escolares. **SIGNUM: Est. Ling.** n. 3, 2000. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/4476/4589. Acesso em: 16 de out de 2017.
- DEL RÉ, A. Discurso da oralidade: da teoria à prática. In **Tópicos de psicolinguística aplicada**. São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2005.
- DEL RÉ, A. HILÁRIO, R. N. RODRIGUES, R. A. O corpus NALINGUA e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. Artefactum. **Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, 2016.
- DEL RÉ, A. HILÁRIO, R. N. MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In GONÇALVES, G. F., BRUM DE PAULA, M. R., SOARES, M. K. (orgs). **Estudos em Aquisição Fonológica**, Vol. 4. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p. 11-30.
- DE VOGUÉ, S. FRANCKEL, J. J. PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011.
- DE VOGUÉ, S. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011.
- DE VOGUÉ, S. A língua entre cognição e discurso. **Calidoscópio**, v.11, n. 2, 2013.
- DUCARD, D. **Entre grammaire et sens: études sémiologiques et linguistiques**. Editions Ophrys, 2004.
- DUCARD, D. **Enunciação e atividade da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- FIGUEIRA, R. A. A palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. **Trabalhos em linguística aplicada**, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639249/6845>. Acesso em 18 de abr de 2019.
- FIGUEIRA, R. A. A criança na língua. Erros de gênero como marcas de subjetivação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 2005.
- FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In **Teorias de aquisição da linguagem**. 2007.
- FREUD, S. **Primeiras publicações psicanalíticas (1893- 1899)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume III. Rio de Janeiro, Imago.

- FREUD, S. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VI. Rio de Janeiro. Imago, 1996.
- FREUD, S. **O mecanismo do prazer e a psicogênese dos chistes**. In FREUD, S. Os chistes e a sua relação com o Inconsciente (1905). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Volume VIII. Imago, 1856-1939.
- FREUD, S. **Escritores criativos e devaneio (1908)**. In FREUD, S. Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Volume IX. Imago, 1986.
- FREUD, S. (1912). **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2004, p. 79-93.
- FREUD, S. **O humor (1927)**. In Sigmund Freud. Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos. Obras Completas volume 17. Companhias das Letras, 1926-1929.
- FREUD, S. **Totem e Tabu e outros trabalhos (1913- 1914)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. **Duas histórias clínicas (o “Pequeno Hans” e o “Homem dos Ratos”) (1909)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume X. Rio de Janeiro. Imago, 1996.
- FREUD, S. **Introdução ao Narcisismo, Ensaios de Metapsicologia e outros textos**. Obras Completas volume 12. Companhias das Letras, 1914-1916.
- FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (partes I e II) (1915-1916)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XV. Imago.
- FREUD, S. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920- 1922)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVIII. Imago. 1920.
- FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Obras Completas volume 15/Sigmund Freud. Tradução Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FRIEDMANN, A. Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores. **Centro de Pesquisa e formação Senac**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://issuu.com/centrodepesquisaeformacao/docs/revistaprocessos_de_escuta_e_obs. Acesso em 15 de mar de 2018.
- GOMES, G. A teoria freudiana da consciência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n .2, 2003. Disponível em: <http://w.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 04 de nov de 2017.

- GOÊS, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em 08 de mar de 2018.
- GROLLA, E. **Para conhecer Aquisição da linguagem**/Elaine Grolla, Maria Cristina Figueiredo Silva. São Paulo. Contexto, 2014.
- HILÁRIO, R. N *et al.* O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In **Na língua do outro: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- JERUSALINSKY, A. **Saber falar: como se adquire a língua?** Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2008.
- KIIHL, J. P. **Semântica Lexical: Reflexões sobre o Processo de Construção da Significação e o Desenvolvimento de Conceitos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2016.
- KRASHEN, S. D (1982). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California. First internet edition July 2009. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.8762&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 01 de jan de 2019.
- LAJONQUIÈRE, L. Apresentação. In Alfredo Jerusalinsky. **Saber falar: como se adquire a língua?** Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2008.
- LEAL, M. R. M. O primeiro acto linguístico de nomear algo para alguém. **ReVEL**. Lisboa, v. 6, n. 11. 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_o_primeiro_acto_linguistico_de_nomear_algo_para_alguem.pdf. Acesso em 10 de out de 2017.
- LORANDI, A. LAMPRECHT, R, R. Processos Morfológicos na fala infantil: a percepção da gramática da língua pela criança. **Anais do CELSUL**, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/processos_morfologicos_fala_infantil.pdf. Acesso em: 16 de out de 2017.
- LORANDI, A. CRUZ, C. R. SCHERER, A. P. R. **Aquisição da linguagem**. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.
- MARTINOT. C. **Reformulation et acquisition de la complexité linguistique: perspective interlangue**. Direction de Claire Martinot. Tomislava Bosnjak Botica. Sonia Gerolimich. Urszula Paprocka-Piotrowska. Iste editions, 2018.

- MARTINOT. C. Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. **Revue Internationale de Linguistique Française**, De Boeck Université, 2010, pp.63-96. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00640994/document>. Acesso em 05 fev de 2019.
- MELO, L. E. **A psicolinguística: objeto, campo e método**. In Tópicos de psicolinguística aplicada. São Paulo. Associação Editorial Humanitas, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- MIGLIAVACCA, E. M. Utilização clínica. In **Formas de Investigação Clínica em Psicologia: procedimento de desenhos-estória: procedimento de desenhos de família com estórias**/ Walter Trinca (org.). São Paulo. Vetor. 1997.
- MORAIS, M. R. S. Resenhas de Traduções. Obras incompletas de Sigmund Freud. Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico, tradução de Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2014v1n33p385/27518>. Acesso em 12 mai de 2019.
- MORAIS, M.B.L. Humor e Psicanálise. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 31, p. 114-124, out. 2008 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n31/n31a14.pdf>. Acesso em: 25 de out de 2018.
- NAMBA, J. **Expressão e linguagem: aspectos da teoria freudiana**. Tese de Doutorado. Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências. Universidade Federal São Carlos. São Carlos, 2013.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. Isilda Campaner Palangana. São Paulo. Summus, 2001.
- PESSAN, F. L. A. VERDU, A. C. M. A. BEVILACQUA, M. C. Análise e Avaliação da Linguagem e implicações para o ensino. In Tânia Gracy Martins do Valle; Ana Claudia Bortolozzi Maia. **Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2011.
- PIAGET, J. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 1964.
- PIAGET, J. (1896-1980). **Seis estudos de psicologia**. Jean Piaget; tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2007.
- PINO, A. L. B. Processo de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**, 1993.
- PORQUIER, R. Communication exolingue et contextes d'apprentissage. Le continuum acquisition – apprentissage. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, 1994.

- QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In **Teorias de aquisição da linguagem**. 2007.
- ROMERO, M. A dialética da integração. **Revista Língua Portuguesa Especial Psicanálise e Linguagem**, 2009.
- ROMERO-LOPES, M. C. **Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical: a polissemia redimensionada: Estudo dos verbos *jouer* e *changer***. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- ROMERO-LOPES, M. C. Gramática operatória e ensino de língua. In REZENDE, L. M., MASSINI-CAGLIARI, G., BARBOSA, J. B. **O que são língua e linguagem para os lingüistas**. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.
- ROMERO, M. Um possível diálogo entre a teoria das operações enunciativas e a aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva. **Alfa**, São Paulo, 2010.
- _____. (No prelo). Cenas enunciativas ou usos idiomáticos? identidade e variação semânticas dos verbos *comer* e *quebrar* em pb. **Anais do V SIMELP**, Itália, 2015.
- _____. Epilinguismo: Considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **Revel**, 2011. http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso em: 09 de Dez de 2018.
- _____. A atividade de reformulação enunciativa como fundamento para uma prática reflexiva. Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares. In Del Ré *et al.* (org) **Série Trilhas Linguísticas**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- _____. Teoria das Operações Enunciativas. In ROMERO, M., GOLDNADEL, M., RIBEIRO, P. N. & FLORES, V. N. **Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- ROMERO, M. FLORES, V. N. Le linguiste et l'invention du langage. In Claudine Normand, une vie dans le langage. LINX. **Revue des linguistes de l'université Paris Nanterre**, n. 74, 2017.
- RIOLFI, C. R. Leitores fragmentados. **Revista Língua Portuguesa Especial Psicanálise e Linguagem**, 2009.
- SLOBIN, D. I. (1939). **Psicolinguística**/ Dan Isaac Slobin. São Paulo. Ed. Nacional da Universidade de São Paulo, 1980.
- SILVA, C. L. C. **A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

- SILVA, C. L. C. **A criança na linguagem – enunciação e aquisição**. Campinas, São Paulo. Pontes, 2009.
- SILVA, C. L. C. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. **Revista da ABRALIN**, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32424>. Acesso em 16 de abr de 2017.
- STERN, D. N. **A constelação da maternidade**. Artes médicas. Porto Alegre, 1997.
- TONIETTO, L; PARENTE, M. A. M. P; DUVIGNAU, B. G; GAUME, B. BOSA, C. A. Aquisição inicial do léxico verbal e aproximações semânticas em Português. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 1. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v20n1/a15v20n1.pdf>. Acesso em 10 de out de 2017.
- VERMEULEN, J. **V.l'enfant sauvage de l'Aveyron**. <https://www.lepsychologue.be/articles/victor-enfant-sauvage.php>. Acesso em 15 de fev de 2017.
- VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Lev Semenovich. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **Pensamento e linguagem**. Lev Semenovich. São Paulo. Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- WINNICOTT, D. W. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre, Artmed, 1983.
- ZAVARONI, D. M. L; VIANA, T. C; CELES, L. A. M. A constituição do infantil na obra de Freud. **Estudos de Psicologia**, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a08v12n1>. Acesso em 22 de abr de 2017.

ANEXO 1

Tabela com o sistema e normas de transcrição do Programa CLAN e CHAT⁴⁰

Tabela 01	Marcas a serem utilizadas no início do enunciado	
+	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo mesmo falante	*MOT: pode pegar a bola +... *CHI: quero colo. *MOT: +, prá gente brincar.
++	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo interlocutor	*MOT: agora a gente vai brincar ..? *CHI: ++ de bola !

Tabela 02	Marcas a serem utilizados ao final do enunciado	
.	Enunciado afirmativo	*MOT: pode pegar a bola .
?	Enunciado interrogativo	*MOT: você quer brincar de bola?
!	Enunciado exclamativo	*MOT: pega logo a bola !
+...	Enunciado em suspenso	*MOT: eu acho que +...
..?	Questão em suspenso	*MOT: será que você não ..?
+//.	Interrupção pelo próprio falante (interrompe bruscamente e começa a falar de outra coisa)	*MOT: eu vi aquela +//. *MOT: você vai sair comigo ?
+//?	Interrupção (pelo próprio falante) de um enunciado interrogativo	*MOT: será que você não +//? *MOT: vamos brincar com a bola .
+/?	Interrupção pelo interlocutor	*MOT: agora nós vamos +/. *FAT: você achou a bola ?
+/?	Interrupção (pelo interlocutor) de um enunciado interrogativo	*MOT: onde está a +/? *FAT: encontrei a bola !

Tabela 03	Símbolos a serem utilizados no interior do enunciado	
<palavra ou enunciado> [>] <palavra ou enunciado> [<]	Sobreposição da fala dos Participantes	*MOT: <vem aqui> [>] . *CHI: <mamãe> [<] +...
xxx	Enunciado ininteligível e não transcrito Foneticamente (substitui todo o enunciado e não há linha %pho abaixo da linha principal)	*CHI: xxx.
xx	Palavra ininteligível e não transcrita	*CHI: xxpai.

⁴⁰ Conjunto de tabelas construído a partir dos trabalhos de DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F., BRUM DE PAULA, M. R., SOARES, M. K. (orgs). *Estudos em Aquisição Fonológica*, Vol. 4. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p. 11-30.

HILÁRIO, R. N. et al. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 329 – 347.

	Foneticamente(usar \$ no lugar da transcrição fonética)	%pho: \$ paj
yyy	Enunciado não transcrito ortograficamente, mas que será transcrito na linha %pho	*CHI: yyy. %pho:kayagapobalejemu
yy	Palavra não transcrita ortograficamente, mas que será transcrita na linha %pho	*CHI: yypai . %pho: kadujpaj
<palavra> [?] <parte do enunciado> [?]	Palavra ou parte de um enunciado cuja transcrição gera dúvidas no transcritor	*MOT: a <mamãe> [?] vai brincar com você . *MOT: <você quer brincar> [?] com a mamãe?
[=!]	Elemento extralinguístico ou para-linguístico [=! ri] [=! chora] [=! sussura] [=! tosse] [=! lê]	*MOT: <que menina mais engraçadinha> [=! ri] ! (o riso acompanha todo o enunciado) *MOT: que engraçadinha [=! ri] ! (o falante ri após a produção do enunciado)
0	Ausência de elementos linguísticos em um turno	*MOT: 0 . %act: bate palmas
0 [=!]	Ausência de elementos linguísticos antes de um elemento extralinguístico em um Turno	*MOT: 0 [=! risos] .
[/]	Repetição sem correção	*MOT: vem [/] vem [/] vem aqui .
[//]	Repetição com correção	*MOT: vem vai com o [//] a mamãe .
[///]	Repetição com reformulação	*MOT: a mamãe vai [///] o papai vai ficar com a mamãe .
#	Pausa pequena	*MOT: agora # pega a bola .
##	Pausa média	*MOT: agora ## pega a bola .
###	Pausa longa	*MOT: agora ### pega a bola .
()	Elisão (Supressão de segmentos não realizados na produção oral)	*MOT: (vo)cê vai fica(r) aqui c(om) a mamãe .
:	Alongamento da sílaba	*CHI: mamã::e ! *MOT: ago:ra não !
^	Pausa entre as sílabas	*MOT: a^go^ra não !

Tabela 04			Formas desviantes e erros lexicais		
[*] [:]		Formas desviantes devem ser seguidas por um asterisco entre colchetes [*]. Em caso de formas morfológica ou fonologicamente desviantes, a forma	*CHI: ela não fez [*] [: fez] nada .		

	alvo deve também ser escrita entre colchetes e após dois pontos [:]	
[*]	Erros lexicais, assim como erros na escolha de palavras devem ser apenas marcados com [*], sem a indicação da forma alvo.	*CHI: eu sou [*] um ano de idade .
	Erros sintáticos (ordem de palavras errada, palavras omitidas etc.)	não são marcados.

Tabela 05	Símbolos a serem utilizados ao final de formas não dicionarizadas	
@b	Balbucio	dadadada@b
@c	Palavra inventada pela criança	maquiqui@c(para máquina)
@f	Forma específica usada pela família da criança	pitó@f (para chupeta)
@l	Para indicar que é uma letra solta	m@l
@m	Manhês(<i>Motherese</i>)	dodói@m
@o	Onomatopeia	tum@o
@i	Interjeição	ah@i
@s	Palavra em segunda língua (não usada comumente no contexto familiar) – após o sinal « : » usa-se a primeira letra da língua a que a palavra se refere	oui@s:f (para palavras em francês) yes@s:i (para palavras em inglês)

Tabela 06	Linhas adicionais⁴¹	
%pho	Transcrição fonética do enunciado. (Deve conter exatamente o mesmo número de palavras da linha principal. Em caso de ocorrência de xx na linha principal, utilizar o símbolo \$ para a transcrição na linha %pho.)	*CHI: xypai . %pho: \$ paj *CHI: carro pai . %pho: karupaj
%act	Descrição de uma ação/atividade que acompanha a produção de um enunciado.	*CHI: dá a bola ! %act: estende as mãos
%sit	Descrição de uma situação ou de atos mais gerais.	*MOT: quer suco ? %sit: toca a campainha
%com	“Voz” do transcritor (comentários metalinguísticos, explicações sobre o enunciado produzido etc.)	*MOT: vou pegar a Jujuca . %com: Jujuca é o nome da boneca
%add	Elucidar para quem o falante se dirige, no caso de ambiguidade.	*MOT: pega a bola . *CHI: quero água *FAT: o que você disse ? %add: FAT fala para

⁴¹As linhas adicionais (tabela 05) têm como função apresentar informações e comentários a respeito do enunciado transcrito na linha principal (contexto ou situação em que ocorre a produção do enunciado, ação do falante concomitante à produção do enunciado, comentários do transcritor, etc.). É ainda possível adicionar uma linha de transcrição fonética.

		MOT
%spa	Categorização dos elementos de um Enunciado	*MOT: eu não disse isso ! %spa: \$NEG